(serie cursos)

Leer y escribir textos de Ciencias Sociales

Procesos y estrategias

Analía Reale





Leer y escribir textos de Ciencias Sociales

Procesos y estrategias

Analía Reale







Leer y escribir textos de Ciencias Sociales

Procesos y estrategias

Analía Reale

Reale, Analía

Leer y escribir textos de ciencias sociales : procesos y estrategias / Analía Reale. - 1a ed . - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-558-390-0

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Discurso Académico. I. Título.
CDD 378.007

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Cursos

sociales.unq.edu.ar/publicaciones
sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

Impreso en Argentina
en el mes de septiembre de 2016

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

El pasaje de la escuela secundaria a la universidad representa un gran desafío para todo estudiante, ya que en este nuevo ámbito deberá hacer frente a las exigencias que le plantea el aprendizaje de la disciplina que ha elegido. Tendrá que familiarizarse con nuevos contenidos específicos, nuevos objetos, conceptos y modos de razonamiento y, sobre todo, deberá habituarse a abordarlos con una profundidad y una dificultad que no se comparan con el tratamiento de las materias al que se había acostumbrado en la escuela media.

Pero ésas no son las únicas novedades con las que el estudiante se encuentra en la universidad; más allá de las exigencias propias del campo elegido, para poder transitar con éxito esta etapa de su formación necesita integrarse plenamente a una comunidad discursiva cuyas prácticas son muy diferentes de las que se desarrollan en el seno de la escuela secundaria: debe aprender a comunicarse en un contexto radicalmente distinto, poblado por géneros discursivos –tales como la monografía, el ensayo, el artículo científico, el informe de investigación, entre otros– que muy probablemente no ha frecuentado en su experiencia previa.

Para formar parte de esta comunidad, el estudiante necesita aprender su nuevo lenguaje, incorporar sus reglas y dominar los géneros que organizan la comunicación académica. Y en ese aprendizaje son esenciales el conocimiento retórico, la regulación y el control de los propios procesos de escritura, el dominio de las convenciones que rigen las prácticas comunicativas y el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico.

El conocimiento retórico involucra la capacidad para analizar distintas situaciones discursivas, evaluarlas y tomar decisiones que orienten estratégicamente la resolución de una tarea de lectura o de escritura. No se trata de un saber estático, enciclopédico, sino de una habilidad para actuar razonadamente en diversos contextos comunicacionales. Implica conocer los géneros que conforman el universo del discurso académico, sus rasgos estilísticos, enunciativos y estructurales, así como los modos de tratamiento de los objetos de cada área disciplinar. La competencia retórica es siempre un saber *situado*, puesto que depende de la comprensión de la naturaleza de los destinatarios, propósitos y contextos en los que se desarrolla la comunicación.

Desde el punto de vista cognitivo, componer un texto, al igual que otras actividades creativas, es una tarea que pone en juego una serie de estrategias y operaciones fundamentales para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en todas las áreas del saber. En particular, la práctica de la escritura en la universidad supone que el estudiante sea capaz de analizar e interpretar críticamente la información; componer textos a partir de la síntesis de materiales de origen diverso; producir información nueva; distinguir, sostener o refutar diferentes puntos de vista en torno de un objeto e investigar en distintos tipos de fuentes. El proceso de composición de un texto engloba un conjunto de operaciones de planificación, redacción y evaluación que el sujeto debe orquestar a fin de resolver el problema planteado por la tarea de escritura. No todos los escritores despliegan estos procesos de la misma manera y, ciertamente, buena parte de esos procesos se llevan a cabo de manera inconsciente. Sin embargo, es posible identificar una serie de constantes en estas tareas y, a través de distintas clases de actividades, promover en los estudiantes la adquisición y el desarrollo

de estrategias que les permitan controlar y monitorear activamente los procesos de composición.

Otro aspecto central que hace a la integración a la vida universitaria es el conocimiento de las normas que rigen la comunicación académica. Las prácticas discursivas están reguladas por un conjunto de convenciones que establecen lo que es adecuado o inadecuado, correcto o incorrecto en la producción escrita. Conocer y aplicar correctamente las normas de citación de bibliografía, los protocolos de enunciación que corresponden a los distintos géneros y las modalidades de presentación de trabajos escritos son requisitos indispensables para el trabajo intelectual.

Finalmente, el estudiante universitario necesita desarrollar y consolidar hábitos de lectura que le permitan analizar a los textos de manera crítica, poder distinguir las fuentes valiosas de aquellas que no son significativas para una investigación, e interpretar problemas a la luz de diferentes miradas teóricas.

Este libro tiene como finalidad acompañar el proceso de integración a la vida universitaria de los estudiantes que se inician en las Ciencias Sociales. La propuesta de trabajo se articula en torno de experiencias de lectura y escritura que apuntan a facilitar la adquisición y el control de las habilidades comunicativas requeridas por las prácticas académicas.

La perspectiva desde la que abordamos las tareas conjuga los aportes de la retórica clásica, la teoría cognitiva de los procesos de composición, el análisis del discurso y la sociosemiótica bajtiniana. El material se organiza en capítulos que se ocupan de diversas cuestiones relacionadas tanto con las diferentes estrategias y fases de los

procesos de lectura y escritura, como con aspectos formales y propiedades del lenguaje y de los textos. En cada capítulo, las exposiciones teóricas se asocian con consignas de trabajo que plantean problemas destinados a estimular la necesidad de buscar, descubrir y construir conocimiento a través de la lectura y la escritura. Los pre-textos sobre los que están planteadas las actividades abordan temáticas variadas que corresponden a distintas disciplinas de las Ciencias Sociales.

El recorrido comienza con una exploración del universo del discurso y se centra en el concepto de género discursivo elaborado por Mijail Bajtín. Al igual que en el resto de los capítulos, el trabajo se cierra con la puesta en foco de una práctica, un género o una estrategia. En este caso, ocupa el foco el discurso científico-académico.

El capítulo 2 aborda distintos aspectos de la práctica de la lectura y focaliza la atención sobre las estrategias de exploración del paratexto.

En el capítulo 3 se examinan los procesos de composición en el marco del modelo de la retórica cognitiva propuesto por Linda Flower y John Hayes. Nuestro objetivo aquí no es profundizar el análisis teórico sino facilitar la instrumentalización de estos conocimientos para que los estudiantes puedan analizar críticamente y controlar los propios procesos de escritura. En el final, el capítulo se concentra sobre las estrategias de edición.

Los dos últimos capítulos se ocupan de la explicación y la argumentación, y ponen en foco dos géneros de una importancia considerable en las prácticas de escritura y lectura académicas: el examen escrito y el ensayo breve.

Las lecturas y actividades reunidas en este libro no buscan prescribir cómo se debe trabajar con los textos ni reparar escrituras des-

cuidadas o deficientes, sino proponer una serie de experiencias que permitan a los estudiantes universitarios empezar a familiarizarse con las prácticas discursivas del campo de las Ciencias Sociales, y así transitar más fácilmente el pasaje del nivel medio a la universidad.

| 1 |
Explorar el universo del discurso

El universo del discurso es heterogéneo, cambiante, y está en permanente evolución. En él, sin duda, la dominante es la diversidad. Para constatarlo basta echar una mirada a la infinita variedad de textos con los que nos encontramos habitualmente en la vida cotidiana: en la escuela, en el trabajo, en los medios de comunicación, en nuestra esfera privada. Sin embargo, esta diversidad no es caótica ni desorganizada: detrás de esta variación pueden advertirse ciertas constantes que imponen un orden, una regularidad sin la cual sería imposible la comunicación. En efecto, este orden que nos permite distinguir la unidad en la variedad, la similitud entre las diferencias, facilita enormemente la tarea de leer y escribir textos.

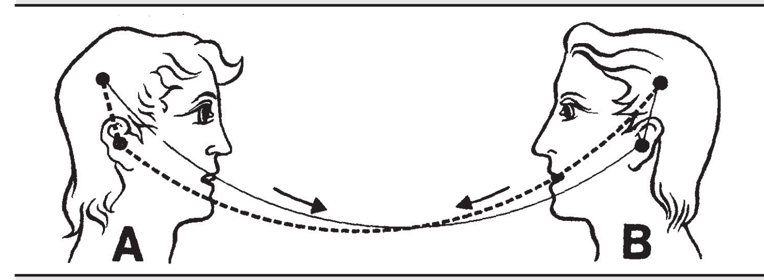
Las actividades que integran este capítulo tienen por objeto facilitar la identificación de una serie de criterios que explican uno de los muchos órdenes posibles del universo de los textos: el de los géneros discursivos.

ACTIVIDAD 1

Leer el siguiente texto y resolver las consignas planteadas a continuación.

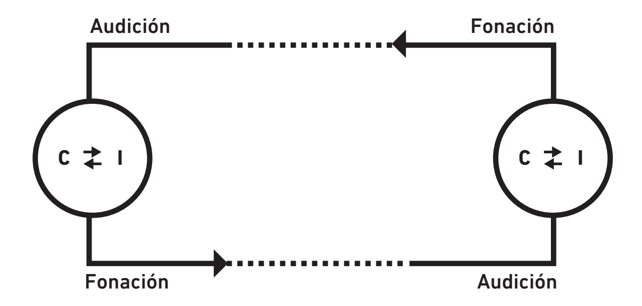
§ 2. Lugar de la lengua en los hechos de lenguaje

Para hallar en el conjunto del lenguaje la esfera que corresponde a la lengua, hay que situarse ante el acto individual que permite reconstruir el circuito de la palabra. Este acto supone por lo menos dos individuos: es el mínimum exigible para que el circuito sea completo. Sean, pues, dos personas, *A y B,* en conversación:



El punto de partida del circuito está en el cerebro de uno de ellos, por ejemplo, en el de *A,* donde los hechos de conciencia, que llamaremos conceptos, se hallan asociados con las representaciones de los signos lingüísticos o imágenes acústicas que sirven a su expresión. Supongamos que un concepto dado desencadena en el cerebro una imagen acústica correspondiente: éste es un fenómeno enteramente *psíquico,* seguido a su vez de un proceso *fisiológico:* el cerebro transmite a los órganos de la fonación un impulso correlativo a la imagen; luego las ondas sonoras se propagan de la boca de *A* al oído de *B:* proceso puramente *físico.* A continuación el circuito sigue en *B* un orden inverso del oído al cerebro, transmisión fisiológica de la imagen acústica; en el cerebro, asociación psíquica de esta imagen con el concepto

correspondiente. Si *B* habla a su vez, este nuevo acto seguirá –de su cerebro al de *A*– exactamente la misma marcha que el primero y pasará por las mismas fases sucesivas que representamos con el siguiente esquema:



C= concepto I= Imagen

Este análisis no pretende ser completo. Se podría distinguir todavía: la sensación acústica pura, la identificación de esa sensación con la imagen acústica latente, la imagen muscular de la fonación, etc. Nosotros sólo hemos tenido en cuenta los elementos juzgados esenciales; pero nuestra figura permite distinguir enseguida las partes físicas (ondas sonoras) de las fisiológicas (fonación y audición) y de las psíquicas (imágenes verbales y conceptos). Pues es de capital importancia advertir que la imagen verbal no se confunde con el sonido mismo, y que es tan legítimamente psíquica como el concepto que le está asociado.

De Saussure, Ferdinand (1979), *Curso de lingüística general*,
Buenos Aires: Losada.
Introducción, cap. III, "Objeto de la lingüística", pp. 54-55.

Consignas

1. ¿Qué nombre(s) o rótulo(s) le pondría a este texto? ¿Por qué?
2. ¿Qué indicios tomó en cuenta para realizar esta clasificación?

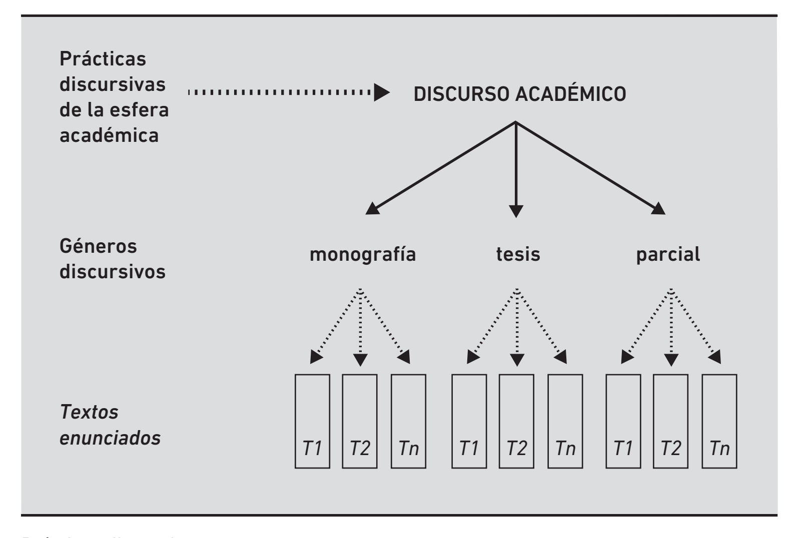
1.1. Los géneros discursivos

La comunicación es una práctica esencialmente social. Por eso, al igual que otras prácticas sociales –como el comercio, la política o la producción artística–, se desarrolla siempre en un ámbito específico de la actividad humana que determina la manera en que nos relacionamos. No hablamos ni escribimos en soledad ni en absoluta libertad, sino que nuestra producción discursiva se enmarca siempre en un espacio social y, por lo tanto, como toda interacción, debe respetar un conjunto de reglas o protocolos que establecen cómo comunicarnos.

Todos los usuarios de una lengua somos conscientes de esta necesidad: sabemos que no hablamos de la misma manera en el ámbito familiar que en el laboral; no escribimos del mismo modo una monografía que una crónica periodística, ni nos dirigimos de la misma forma al director de la escuela que a un compañero de curso. Estas diferencias, que derivan de las situaciones en las que interactuamos, se manifiestan en la comunicación a través de rasgos particulares que caracterizan a los discursos propios de cada esfera.

En las distintas áreas en las que se desarrolla la actividad humana se organizan un conjunto de prácticas discursivas destinadas a encauzar la comunicación. Entre otros muchos, la iglesia, la justicia, la universidad y la prensa son ámbitos en los que tienen lugar distintos tipos de situaciones comunicativas a las que corresponden, a su vez,

formas relativamente estables de mensajes adecuados a cada una de esas circunstancias. Estas formas o modelos discursivos son los que Mijail Bajtín (1982) denomina *géneros discursivos*. El conjunto de estos géneros constituye el *discurso* propio de cada ámbito. Así, por ejemplo, en el seno de la iglesia y de su discurso relacionado el discurso religioso- encontraremos géneros tales como la plegaria, el sermón, la biografía de santos, la parábola; en el discurso periodístico, la crónica policial, el editorial, la crítica de espectáculos; en el discurso académico, la monografía, la tesis, el examen, el tratado, la clase, la conferencia; en el discurso jurídico, la ley, la demanda, el alegato, la sentencia. El gráfico siguiente ilustra la relación que se establece entre esfera de actividad, discurso (**entendido como conjunto de prácticas discursivas**) y géneros discursivos:



Prácticas discursivas.

Los géneros son instrumentos imprescindibles para producir e interpretar textos. Si en el discurso no hubiera regularidad –sostiene Bajtín–, si no existieran estos "moldes" en los cuales plasmamos nuestro discurso, nos resultaría imposible comunicarnos. Si cada hablante tomara la palabra como si fuera la primera vez, si tuviera la libertad más absoluta para decir lo que quisiera, de la manera que quisiera, el destinatario de la comunicación se sentiría perdido porque no tendría "pistas" para interpretar ese discurso que está escuchando o leyendo. Cuando un niño escucha decir a su madre "Había una vez un niño muy pequeño que tenía siete hermanos...", reconoce en esas palabras el comienzo de un cuento y entonces activa en su memoria las reglas que le indican cómo interpretar ese texto teniendo en cuenta su pertenencia al género discursivo cuento infantil. Sabe, por ejemplo, que en un cuento infantil se encadenan acontecimientos sucesivos, que éstos muchas veces son extraordinarios, que se relacionan con un héroe o heroína, y que finalmente la historia se resuelve de manera feliz. Del mismo modo, cuando leemos el titular de la primera página de un diario sabemos que nos encontramos frente a una noticia importante, que seguramente en el interior del diario podremos leer una crónica que narrará los hechos relacionados con esta noticia y que se tratará de hechos reales (no inventados) lo suficientemente sobresalientes como para que se les dedique una crónica.

El sistema de los géneros que conforma el universo discursivo de una cultura depende de los hábitos sociales y de las prácticas que cada esfera de la actividad humana va desarrollando a lo largo del tiempo y va estabilizando a la manera de modelos o protocolos que pautan la producción e interpretación de los enunciados. Los géneros tienen carácter normativo para los hablantes de una lengua; es

decir, funcionan como leyes o normas que nos son impuestas por el uso social del lenguaje y que, como dijimos antes, nos indican cómo debemos producir e interpretar cada uno de los textos que enunciamos o leemos/escuchamos.

En el universo heterogéneo de los géneros, Bajtín establece una distinción entre dos grandes clases: los géneros primarios y los secundarios. Esta distinción no depende de su función sino de su forma –es decir, del grado de complejidad en la elaboración– y de su relación mediata o inmediata con la situación en la que se los emplea.

Los géneros primarios o simples nacen de la comunicación inmediata (cartas, diálogos familiares, conversación espontánea). Su adquisición no requiere un entrenamiento específico sino que los hablantes aprenden a usarlos de la misma manera en que adquieren su lengua materna: por simple exposición al contexto.

Los géneros secundarios o complejos, en cambio, surgen en condiciones de comunicación cultural más desarrollada y organizada, principalmente escrita. En el proceso de su formación, éstos absorben y reelaboran distintos géneros primarios. Son ejemplos de esta clase: los géneros literarios, los géneros de la comunicación científica, los géneros periodísticos, etc. A diferencia de lo que sucede con los primarios, el dominio de las reglas de producción y comprensión de estos géneros sí demanda un aprendizaje especial.

Según Bajtín, los enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas de la actividad humana, en su *contenido temático* (su objeto o tema), su *estilo verbal* (que comprende la selección de recursos léxicos, sintácticos y gramaticales) y su *forma de composición o estructuración* (su estructura). Estos tres aspectos están indisolublemente vinculados y se determinan recíprocamente.

Volvamos al texto de la actividad anterior (actividad 1) para ver cómo estas tres variables –*tema, estilo* y *forma de composición*– inciden en la construcción del texto.

El *tema* de ese fragmento es el lenguaje. Se trata de un objeto propio de la esfera científica –en particular, de la lingüística, disciplina que se ocupa de su estudio– y tanto el título del parágrafo como el de la obra a la que pertenece dan cuenta de este hecho.

En cuanto al *estilo*, el primero de los rasgos que permiten caracterizar a este texto es su paratexto[1]. La subdivisión en partes, capítulos y parágrafos (como: *Introducción, cap. III, Objeto de la lingüística, § 2. Lugar de la lengua en los hechos de lenguaje*), y la presencia de imágenes y gráficos son propias de los textos académicos con función didáctica. El vocabulario empleado –otro de los aspectos que definen el estilo de un texto– es preciso, tiende a evitar la ambigüedad y está compuesto por una cantidad considerable de términos técnicos, como por ejemplo "signo lingüístico", "imagen acústica", "fonación". También el uso de la primera persona del plural y de las formas verbales del presente (como: "Supongamos que un concepto dado desencadena en el cerebro una imagen acústica correspondiente...") es un rasgo distintivo del discurso científico didáctico.

El tercero de los aspectos que definen al género, la *forma de composición*, hace referencia a la organización estructural de los textos. Desde este punto de vista, un texto puede analizarse como una estructura compuesta por unidades elementales que corresponden a cuatro

[1]El *paratexto* es todo aquello que rodea al texto: títulos, subtítulos, imágenes, notas, índices, tapas, contratapas y otros elementos que acompañan al texto principal y orientan su lectura [ver pág. 60].

tipos básicos de organización: descripción, narración, explicación y argumentación. Así, por ejemplo, en el fragmento del *Curso de lingüística general* que acabamos de analizar encontramos una descripción (la del circuito de la palabra) enmarcada en un conjunto cuya finalidad es argumentativa ya que se propone establecer cuál es la verdadera naturaleza de los hechos de lenguaje. En otras palabras, la estructura de este texto (como la de buena parte de los textos pertenecientes al discurso científico con finalidad didáctica) está constituida por una secuencia argumentativa que incluye a otra descriptiva.

En síntesis, el conocimiento de los rasgos que definen a los distintos géneros discursivos es una condición fundamental para poder interpretar y producir textos. Sus características temáticas, estilísticas y estructurales son las pistas que debemos seguir para comprender y componer eficazmente las distintas clases de textos con los que nos comunicamos en los diversos ámbitos en que desarrollamos nuestra actividad.

ACTIVIDAD 2

Leer los siguientes textos para resolver las consignas planteadas a continuación.

Texto 1: **Tau, Manu'a**

24 de marzo de 1926

Este será mi último boletín desde Manu'a y quizás el último desde Samoa. Seguramente partiré de Manu'a dentro de tres semanas. Y cuántos agujeros que quedan por llenar... El ancho de una canasta, la altura de un poste, el nombre de una festividad, cómo queman cicatrices, cómo se llama, en reali-

dad, el hermano de la madre y cuántas hogueras se encienden en una fiesta fúnebre. En este punto mi trabajo recuerda, ni más ni menos, un vestido bordado con cuentas, pero bordado sólo a medias. No enviaré, por lo tanto, más boletines. La breve tregua de que dispongo para escribir éste se debe a que tuve amigdalitis y me prohibieron caminar hasta mañana...

En la madrugada del 8 de marzo llegó un barco a Ofu y atraída por la idea de obtener datos para mis estudios etnológicos decidí volver a él. Es un bote de remos de unos cinco metros. A último momento llegaron corriendo dos mujeres de Fitiuta y anunciaron que vendrán conmigo. Decidí que aunque costoso, resultaría agradable. Partimos bajo un sol abrasador, con una tripulación de unos nueve samoanos. Las muchachas se marearon muchísimo, pero yo apoyé la cabeza en una bolsa llena de productos envasados y con la oreja contra una lata de salmón y la sien sobre otra de ciruelas secas, disfruté del trayecto de tres horas por mar abierto. Las olas son impresionantes cuando se las observa desde una cáscara de nuez como este bote. Los samoanos cantaban y gritaban sin cesar. Al cabo de un rato hubo un aguacero y no vimos ya la tierra firme. Después lloviznó durante una hora y el crepúsculo abrió brechas oblicuas en el horizonte. Por fin llegamos a Olesega y al "Maga", un promontorio largo y escabroso, en un extremo del cual se ve la silueta de un hombre con las manos levantadas y, detrás de él la figura de piedra de un niño. El aspecto de ambos es como el de un obispo británico de la antigüedad con su acólito. En la elevación rocosa detrás de ellos está su castillo de piedra, al cual se retiran al atardecer. La leyenda dice que es la figura de un hombre que deseaba volver a Tau, pero a quien el dios Tagaloa se lo impidió y que murió de pie en esa punta, mirando siempre en la dirección de la tierra añorada. Llegamos a Ofu de noche y debimos caminar con trabajo por los bancos de coral para descansar en una aldea desconocida.

La vida en Ofu se complicaba pues había hambre allí y yo tenía que proveer alimento para mi corte, así como para mí. En cambio hay una panadería y durante diez días enteros disfruté del pan hecho con levadura...

Mead, Margaret (1981). *Cartas de una antropóloga*. "Grandes ensayistas", Buenos Aires, EMECÉ.

Texto 2: **Un etnólogo en Disneylandia**

Cuando uno llega al parque EuroDisney de París por la carretera (un amigo había convenido en llevarnos en automóvil hasta allí y recogernos por la noche), la emoción nace en primer término del paisaje. A lo lejos, de pronto, como surgido del horizonte, pero ya cercano (experiencia visual análoga a la que permite descubrir de un solo golpe de vista el Mont Saint-Michel o la catedral de Chartres), el castillo de la Bella Durmiente del bosque se recorta en el cielo con sus torres y sus cúpulas, semejante, sorprendentemente semejante, a las fotografías ya vistas en la prensa y a las imágenes ofrecidas por la televisión. Era ese, sin duda, el primer placer que brindaba Disneylandia: se nos ofrecía un espectáculo enteramente semejante al que se nos había anunciado. Ninguna sorpresa: era como ocurría con el Museo de Arte Moderno de Nueva York, donde uno no deja de comprobar hasta qué punto los originales se parecen a sus copias. Sin duda allí estaba (según lo pensé después) la clave de un misterio que me llamó la atención desde el principio: ¿por qué había allí tantas familias norteamericanas visitando el parque, siendo así que, evidentemente, ya habían visitado a sus homólogos allende el Atlántico? Pues bien, justamente esas familias reencontraban allí lo que ya conocían. Saboreaban el placer de la verificación, la alegría del reconocimiento, más o menos como esos turistas demasiado intrépidos que, perdidos en el confín de un mundo exótico cuyo color local pronto los cansa, se reencuentran y se reconocen en el anonimato centelleante del gran espacio de un supermercado.

Al placer sutil que nos inspiró esa conformidad del lugar con lo que esperábamos de él, se agregó muy pronto una sensación de alivio. En primer lugar, nuestros aparatos de fotografía y filmación no atrajeron la atención de nadie. Enseguida nos dimos cuenta de que, por el contrario, su ausencia era lo que habría resultado sospechoso. La gente no visita Disneylandia sin llevar por lo menos un aparato fotográfico. Todos los niños mayores de seis años tienen el suyo. En cuanto a las cámaras, éstas en general son propiedad de un padre de familia que divide su interés entre algunas escenas íntimas (su último vástago besado por Blancanieves) y los movimientos de cámara más ambiciosos (la cámara que se pasea por el gran desfile, por ejemplo, el momento en que el *Mark Twain*, el barco de palas, atraca a orillas de Frontierland). No estoy seguro de que Catherine no se hubiera sentido un poco molesta al comprobar que su material no despertaba ninguna curiosidad. Para probarse ella misma que no era sencillamente como los demás, que estaban filmándolo todo, se puso, como verdadera profesional, a filmar a aquellos que filmaban. Me les acerqué para facilitarle la labor y para impedir que se olvidara de que yo era el héroe de la película. Pero este movimiento tampoco la distinguía gran cosa de los demás. La profusión de cámaras era tal que resultaba muy difícil excluirlas del campo de visión. [...] La gente va a Disneylandia para poder decir que ha estado allí y para dar prueba de ello. Se trata de una visita al futuro que cobra todo su sentido después, cuando se muestran a los parientes y a los amigos, acompañadas de comentarios pertinentes, las fotografías que el pequeño ha tomado de su padre mientras éste filmaba y luego la película del padre a manera de verificación.

Marc Augé (1998). *El viaje imposible. El turismo y sus imágenes.* Barcelona, Gedisa

Texto 3: **Del río Yuyapari**

Por la provincia de Paria sube un río que se llama Yuyapari, más de doscientas leguas tierra arriba: por él subió un triste tirano muchas leguas el

año de mil e quinientos e veinte y nueve con cuatrocientos o más hombres, e hizo mansas grandísimas, quemando vivos y metiendo a espada infinitos inocentes que estaban en sus tierras y casas sin hacer mal a nadie, descuidados, e dejó abrasada e asombrada y ahuyentada muy gran cantidad de tierra. Y, en fin, él murió mala muerte y desbaratóse su armada: y después, otros tiranos sucedieron en aquellos males e tiranía, e hoy andan por allí destruyendo e matando e infernando las ánimas que el Hijo de Dios redimió con su sangre.

De las Casas, Fray Bartolomé (1985). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. "Biblioteca de la historia", Madrid, Sarpe.

Texto 4

Artículo 14.-Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Constitución de la Nación Argentina
Primera parte, Capítulo primero,
Declaraciones, derechos y garantías

Texto 5: **Metonimia**

Vocablo de origen griego que etimológicamente significa "cambio de nombre" y que designa una figura retórica de uso muy difundido. Esta figura consiste en emplear una palabra con el propósito de indicar o sugerir otra que se halla estrechamente vinculada a ella: el poseedor en lugar de la cosa poseída, el continente en lugar del contenido, un atributo característico de la cosa en lugar de la cosa misma. Hay ejemplos de metonimia de empleo muy frecuente: "fumar una pipa", en lugar del *tabaco* contenido en ella; "las iras

de Neptuno”, en lugar de *los embates del mar*; “la lectura de Dante”, en lugar de la lectura del *poema* que escribió Dante; se dice que “la corona ha tomado una resolución”, en lugar de declarar que *el rey* la ha tomado. La metáfora y la metonimia comparten la condición de ser formas tropológicas del lenguaje; la diferencia entre ellas consiste en que en la *metáfora* la traslación de significados se halla gobernada por la similitud en tanto que en la *metonimia* la traslación de significados está gobernada por la contigüidad.

Rest, Jaime (1991). *Conceptos de literatura moderna*, “Los fundamentos de las ciencias del hombre”, Buenos Aires, C.E.A.L

Consignas

1. Indicar a qué género discursivo pertenece cada uno de los cinco textos anteriores.
2. Caracterizarlos teniendo en cuenta su tema, estilo y forma de composición. Identificar en cada uno de los textos los indicadores de contenido temático, rasgos de estilo y estructura que justifican su caracterización.

EN FOCO

El discurso científico-académico

El sistema del discurso científico-académico está conformado por diversos géneros o “familias” de textos (la tesina, la tesis, el examen, el informe de investigación, la reseña, la ponencia, el artículo científico, entre otros) que comparten ciertas características básicas aunque se diferencian entre sí por sus condiciones de producción y

circulación. Se trata de un discurso especializado, es decir, un discurso que se define por su finalidad específica (producir y difundir el conocimiento científico) y por su inscripción en una esfera de la actividad humana que se desarrolla en ámbitos particulares tales como universidades, centros de investigación científica y otras instituciones de educación superior.

Los géneros académicos satisfacen distintas finalidades intelectuales y comunicativas, y corresponden a diferentes instancias de las prácticas académicas. La tesis, por ejemplo, es un escrito que se elabora como resultado de una tarea de investigación muy especializada, que habitualmente insume varios años de trabajo y corona la culminación de los estudios superiores con el título más alto que otorga la universidad: el doctorado. La producción de una monografía, en cambio, constituye un ejercicio cuyo objetivo es iniciar al estudiante en la tarea de investigación, que requiere el entrenamiento en la búsqueda, recolección, evaluación, selección y organización de material bibliográfico pertinente y el afianzamiento de destrezas de escritura propias del discurso académico.

En lo que respecta a la circulación, la monografía tiene un alcance mucho más restringido, es un ejercicio de “circulación interna” en el ámbito universitario, muy empleado como instrumento de evaluación. La tesis, en cambio, si bien se elabora en el seno de la institución académica tiene la voluntad de trascender los límites de la universidad para convertirse en una fuente de producción y difusión de saber. La tesina, por su parte, aunque tiene un alcance menor que la tesis, también exige una elaboración personal y, en cierto modo, puede funcionar como una suerte de entrenamiento para la escritura de la tesis.

Rasgos de estilo

El lenguaje de este discurso especializado –a diferencia del lenguaje "general" que empleamos en la comunicación cotidiana– tiene, más allá de las variantes que se advierten en los distintos campos disciplinares, un conjunto de rasgos comunes de vocabulario, sintaxis y gramática que configuran un estilo propio cuyas cualidades principales son la precisión, la concisión, la claridad y una tendencia a la neutralidad e impersonalidad.

En lo que concierne al vocabulario, en el discurso científico encontramos una gran cantidad de términos técnicos cuya definición y condiciones de uso son especificadas dentro del marco de cada disciplina particular. Por ejemplo, en el siguiente pasaje de *La comunicación no verbal*, de Mark Knapp (1982), los términos "adaptadores", "ilustradores" y "emblemas" se emplean con significados muy distintos de los que tienen en el lenguaje cotidiano:

> Las investigaciones académicas han encontrado una variedad de conductas asociadas a mentirosos comparándolas con comunicantes veraces. Según estos estudios, los mentirosos adoptan un tono de voz más agudo, mantienen menos tiempo la mirada y usan adaptadores más prolongados, menos ilustradores (menos entusiastas), más emblemas del estilo de mover las manos (inseguridad), más adaptadores –en particular adaptadores faciales– y menos cabezadas, más lapsus verbales, ritmo más lento en el hablar y posiciones más lejanas en relación con sus interlocutores (p. 201).

Como es posible inferir por el contexto, los términos señalados designan diferentes clases de gestos o actos no verbales. El empleo de terminología técnica claramente definida en el marco de una dis-

ciplina científica tiene por objeto evitar la ambigüedad y garantizar la precisión.

Otro rasgo que caracteriza al lenguaje científico es la búsqueda de concisión y claridad en la expresión, por eso la sintaxis tiende a ser simple, con predominio de oraciones breves y ajustadas al orden canónico (Sujeto-Verbo-Complementos), baja ocurrencia de construcciones subordinadas y marcación explícita de las relaciones lógicas entre proposiciones a través del uso de conectores, como ilustra este ejemplo tomado de "El pensamiento del niño pequeño", de Jean Piaget (1985):

> II. Este estudio muestra luego cómo se construyen las estructuras cognoscitivas. A este respecto, la psicología del niño puede servir como método explicativo general para la psicología ya que la formación progresiva de una estructura nos procura, en ciertos aspectos, su explicación (p.112).

Por otra parte, dado que el discurso científico se propone establecer conocimientos verificados, predominan las oraciones asertivas con verbos en presente del indicativo. También suelen ser frecuentes las formas del condicional (sería, tendría, habría) para la formulación de hipótesis.

En cuanto a la enunciación, el discurso de la ciencia se caracteriza por su tendencia a presentarse como un discurso sin sujeto, neutro e impersonal: "la voz del saber". En este contexto, es el objeto de estudio el que ocupa el primer plano por eso son muy infrecuentes las referencias a la primera persona del singular y, en cambio, prevalecen las formas de la tercera persona y distintas variantes del impersonal, ya sea con el pronombre *se* (se observó, se analizó, se determinó) o a través de la voz pasiva sin complemento agente (fue observado/a, fue determinado/a).

También son usuales las nominalizaciones (sustantivos derivados de verbos por sufijación como en *explicar→explicación*). Ocasionalmente se recurre a la primera persona del plural, sobre todo en géneros científicos con función didáctica, como es el caso del artículo de divulgación o el manual.

La trama del enunciado científico-académico, por su parte, se nutre de un diálogo permanente con la autoridad, es decir, con las voces de los autores que han constituido el campo de una disciplina. Este diálogo se manifiesta en el discurso a través de la inserción, en el seno del enunciado, de citas textuales y otras formas de coexistencia de voces provenientes de fuentes diversas. Asimismo, este diálogo da lugar a la elaboración de un aparato paratextual especializado en el que se destacan las notas al pie o al final del texto, las referencias y los listados bibliográficos. Este pasaje del teórico de la comunicación español Manuel Castells (2001) es una buena muestra de la naturaleza dialógica del enunciado científico-académico:

> Frente a las afirmaciones de que Internet es una fuente de comunidad renovada o, al contrario, de que constituye una causa de alienación y escape del mundo real, parece ser que la interacción social en la red, en general, no tiene un efecto directo sobre la configuración de la vida cotidiana, más allá de añadir la interacción *on line* a las relaciones sociales previamente existentes. Así, Karina Tracey, refiriéndose a una importante encuesta longitudinal sobre los usos de Internet en los hogares del Reino Unido, llevada a cabo por British Telecom, no observa una diferencia demasiado grande entre los usuarios y los no usuarios de lnternet en cuanto a su comportamiento social y su vida cotidiana, una vez aplicados los controles correspondientes para las variables sociales y

> demográficas (Tracey, 2000). Anderson *et al.* (1999), al analizar los datos del mismo estudio de BT, encontraron que la comunicación por ordenador y la comunicación telefónica son complementarias, particularmente en los contactos con amigos, si bien los usuarios de ordenador suelen tener menos contactos personales con sus familiares que los no usuarios (p. 139).

También es parte importante del paratexto científico una variada batería de recursos visuales (gráficos, tablas, cuadros) que complementan y sostienen el texto verbal, como sucede en el fragmento del *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure que analizamos en el comienzo de este capítulo.

ACTIVIDAD 3

Leer el texto que sigue para resolver las consignas planteadas a continuación.

Engaño

Freud dijo en cierta ocasión: «Quien tiene ojos para ver y oídos para oír puede estar convencido de que ningún mortal es capaz de guardar un secreto. Si los labios permanecen en silencio, habla con las yemas de los dedos; la delación le exuda por todos los poros»*. Cada vez más investigadores exploran la naturaleza específica de esta hipótesis de Freud, preguntándose cuáles son las señales no verbales particulares que delatan a una persona cuando está tratando de engañar a alguien. Son muchas las observaciones no sistemáticas de

*Freud, S.: "Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria (1905)", *Collected Papers*, Nueva York, Basic Books, 1959, vol. 3.

la impostura, tal como los «ojos esquivos» del mentiroso. El famoso abogado Louis Nizer sugiere que los jurados pueden adjudicar impostura a los testigos que 1) mueven las piernas a modo de tijeras cuando se les formulan ciertas preguntas, 2) miran al cielorraso (como pidiendo ayuda), o 3) se pasan la mano por la boca antes de responder determinadas preguntas queriendo significar: «¡Cómo me gustaría no tener que decir lo que estoy a punto de decir!»[**].

Las investigaciones académicas han encontrado una variedad de conductas asociadas a mentirosos comparándolas con comunicantes veraces. Según estos estudios, los mentirosos adoptan un tono de voz más agudo, mantienen menos tiempo la mirada y usan adaptadores más prolongados, menos ilustradores (menos entusiastas), más emblemas del estilo de mover las manos (inseguridad), más adaptadores –en particular adaptadores faciales–, y menos cabezadas, más lapsus verbales, ritmo más lento en el hablar y posiciones más lejanas en relación con sus interlocutores. Estas investigaciones no han dado resultados siempre coherentes, aunque los estudiosos han utilizado muchos métodos para crear una situación de impostura con fines analíticos. Además, no disponemos de información sobre cuál de las señales registradas, si es que hay alguna, utilizan los observadores cuando tratan de detectar la impostura. Sin embargo, sabemos que la mayoría de las investigaciones muestran que los observadores no entrenados pueden detectar comunicaciones engañosas de extraños sólo en la proporción del mero azar, esto es, en un cincuenta por ciento de los casos.

Ekman y Friesen desarrollaron un marco teórico en relación con la manifestación de señales no verbales respecto a la impostura. Centraron la atención preferentemente sobre el rostro, las manos y los pies/piernas, ya que estos investigadores creían que si la postura fuera tan fácil de simular, no habría

[**] Nizer, L.: *The Impostor. Conspiracy*. Greenwich, Conn., Fawcett, 1973, pág. 16.

sido una fuente principal de filtración (que revela una información oculta específica) o de señales de engaño (que revelan que se está produciendo uno sin indicar la información específica). Considerando la capacidad de emisión, la retroalimentación interna y la externa, el rostro ocupa el primer lugar en las tres dimensiones; a continuación vienen las manos y por último los pies/piernas. La disponibilidad de señales de filtración y engaño invierte estas pautas, y así los pies/piernas resultar ser una buena fuente de señales de filtración y engaño; después las manos, mientras que la cara es la fuente más pobre. Se arguye que nadie despilfarrará demasiado esfuerzo en inhibir o disimular en áreas del cuerpo que los demás ignoran en gran parte. Igualmente importante resulta el hecho de que no se pueden inhibir o disimular acciones en áreas del cuerpo acerca de las cuales se ha aprendido a desdeñar la retroalimentación interna, o acerca de las cuales se recibe poca retroalimentación externa.

Las señales de filtración y de fraude en el rostro provienen, en general, de movimientos microfaciales (que raramente se observan en la conversación cotidiana) y de simulaciones imperfectamente ejecutadas (la sonrisa demasiado prolongada y el entrecejo demasiado severo)[***]. Las manos son más fáciles de inhibir que la cara porque se pueden ocultar a la vista sin que la ocultación misma se convierta en una señal de engaño. Sin embargo, las manos pueden hundirse en las mejillas, atormentarse con las uñas o sostener protectoramente las rodillas mientras el rostro está sonriente y afable. Las señales de filtraciones en las piernas o pies podrían incluir puntapiés agresivos, seductoras exhibiciones de pies, apretones de piernas autoeróticos o calmantes, o bien incesantes

[***]Ekman y Friesen estudiaron cómo trata un sujeto de mentir mediante el rostro y algunas fuentes de filtración susceptibles de prestar ayuda a los observadores, como la morfología facial, la duración y la localización de la expresión y las expresiones micromomentáneas. Cf. Capítulo 11, «Facial Deceit», en Ekman, P. y Friesen, W. V., *Unmasking the Face*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1975

y abortados movimientos de fuga. Señales de impostura pueden ser también las posiciones tensas de las piernas, los frecuentes cambios de postura de éstas o los actos incesantes o repetitivos de piernas y pies. Como es obvio, la falta de realización de actos no verbales que habitualmente acompañan a los actos verbales, es también un signo de que algo no funciona.

La experimentación posterior confirmó la idea de que la mayoría de las personas prestan atención a su conducta facial cuando tratan de engañar a alguien pero los observadores no familiarizados con los comunicantes no pudieron distinguir a los impostores únicamente mediante el examen de las señales corporales, a menos que se les expusiera también la conducta de aquéllos cuando emitían mensajes veraces.

Para que la impostura fracase debido a las señales no verbales de filtración o impostura, es condición necesaria la presencia de un deseo consciente de ser atrapado, culpa secundaria, vergüenza o angustia por engañar, o tal vez el miedo a ser descubierto. También se puede fracasar debido a una imposibilidad de vigilar y disfrazar formas de conducta para las cuales no se dispone de retroalimentación y de las que se ha advertido que la mayoría de la gente no les presta atención, olvidando que si el observador descubre el menor indicio de engaño vigilará intensamente estas conductas tradicionalmente descuidadas.

Permítaseme, a esta altura, reiterar un punto importante. Las conductas no verbales asociadas a zonas estudiadas en este capítulo han de mantenerse en una perspectiva contextual, lo que quiere decir que aun cuando una configuración dada de señales no verbales pueda ser portadora de sentimientos de calidez interpersonal, esa misma configuración puede adoptar un significado totalmente distinto en un contexto en el que las conductas de calidez estén neutralizadas, agregadas u ocultas por otros factores.

Knapp, Mark (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.* Barcelona: Paidós. (pp.200-203)
(Texto adaptado)

Consignas

1. Identificar y señalar en el texto los rasgos de estilo del discurso científico-académico.
2. Identificar el género discursivo al que pertenece este texto. Justificar la respuesta teniendo en cuenta su tema, estilo y forma de composición.
3. Hacer un listado de los términos técnicos empleados en este fragmento.
4. Buscar la definición de esos términos en una enciclopedia o diccionario especializado en comunicación.
5. Agregar al menos dos notas al pie del texto con las definiciones de los términos técnicos buscados en el punto anterior. [→Para la función de las notas ver pág. 73. Sobre la definición, ver pág. 132]

|2|
Cómo leemos

Leemos para aprender, para enterarnos de las noticias, para comunicarnos con nuestros amigos, para entretenernos, para entender cómo hacer algo. Leemos en situaciones muy diversas: en la intimidad en momentos de ocio, en espacios públicos como el trabajo o la universidad, frente a una pantalla o en una biblioteca; leemos diarios, libros en papel o electrónicos, revistas, apuntes manuscritos, fotocopias. Desde el mensaje instantáneo que intercambiamos con un amigo en una línea de chat hasta la bibliografía más compleja de un curso universitario, la lectura está siempre presente en nuestra vida cotidiana. Pero, como lo sugieren los ejemplos que acabamos de evocar, resulta evidente que en cada caso se trata de situaciones y actividades muy diversas.

Como todo hecho de lenguaje, la lectura es una práctica que podemos considerar desde distintos aspectos: podemos examinarla desde el punto de vista de los procesos cognitivos involucrados en ella o detenernos en los diversos factores que la condicionan social e históricamente, o bien podemos prestar atención a la manera en la que la configuración de los textos incide en la comprensión del lector.

Los textos y actividades que se presentan a continuación tocan algunos de estos problemas: cómo leemos, qué operaciones cognitivas desplegamos en el acto de lectura, qué clase de relación entablan autores

y lectores, y qué tipos de pactos regulan nuestras prácticas lectoras son algunas de las preguntas planteadas a lo largo de este capítulo.

ACTIVIDAD 1

Leer el texto que sigue para resolver las consignas planteadas a continuación.

El lector y sus límites

por Beatriz Sarlo

Pocos piensan hoy que el significado de un texto se fija en el momento de su escritura y queda inmóvil e idéntico a sí mismo para siempre. Hans Robert Jauss y Félix Vodicka desde la hermenéutica literaria, Michel de Certeau desde el análisis de la cultura, Umberto Eco y Jurij Lotman desde la semiología, Carlo Ginsburg desde la historia, Barthes desde todos los lugares, han discutido la existencia de un sentido único, transhistórico y congelado en la página de un libro.

Si algo nos demuestra la historia de la literatura, de las ideas o de las religiones, es que los libros (incluso los libros "sagrados") cambian como paisajes iluminados por luces diferentes, recorridos por sendas que cada uno va inventando según sus deseos, sus destrezas y sus límites. Cada lector encuentra su perspectiva favorita, desde la que organiza el espacio y da sentido a cada uno de los elementos; desde algunas perspectivas, el paisaje puede verse completo; desde otras, sólo se perciben los detalles más próximos o los más evidentes. El recorrido por el paisaje-texto se hace como se puede, es decir, con los saberes que se han aprendido antes, en esos otros escenarios que son la escuela, la vida cotidiana las relaciones sociales y económicas, las experiencias más públicas y las más secretas.

Los lectores derivamos por los textos impulsados por una corriente cuya fuerza se origina en nuestra propia historia tanto como en la historia de otros lectores. La libertad de los lectores no es siempre la misma: en algunas épocas, los textos ejercen más poder e indican de modo más fijo cómo son las condiciones de uso; en otros momentos, la libertad de los lectores es pensada como un ejercicio sin límites ni condiciones. Como sea, nunca puede anularse del todo la posibilidad de que los lectores realicen recorridos privados y secretos en el paisaje de los textos; las lecturas herejes no desaparecen nunca, aunque los guardianes de los textos quieran defenderlos de las invasiones de lectores "indeseables".

¿Quiénes son los guardianes? Depende: a veces un sistema político, a veces una iglesia, con frecuencia los propios autores de textos o los críticos que escriben sus interpretaciones y se figuran que ellas son preferibles.

Ahora bien, ¿se puede hacer cualquier cosa con un libro?, ¿se puede recorrer de cualquier modo el paisaje de sus signos? Evidentemente, no. Como el cazador furtivo (la imagen es de Michel de Certeau) o como el aficionado ingenioso que con viejas piezas de motores arma una máquina nueva, los lectores encuentran en los libros (y también en las películas, los programas de televisión o la música) imágenes, ideas, configuraciones que ofrecen su propia resistencia. Para decirlo brevemente, el cazador furtivo o el aficionado al bricolage descubren en los textos cosas que les sirven y cosas cuyo manejo es enigmático, piezas útiles, que rápidamente se incorporan a su mundo, y fragmentos duros, con los que parece que no puede hacerse nada, hasta que otro lector imagina el modo de armarlos en una nueva máquina.

Las lecturas enfrentan límites definidos por lo que los lectores saben y pueden hacer con lo aprendido en otros lugares (en la vida, en textos anteriores, en la escuela). Hay lectores que comienzan el recorrido por el paisaje de los libros equipados con todo lo necesario; pero también hay lectores que no

han recorrido otros paisajes ni han aprendido en ninguna parte cuáles son las estrategias para cazar sentidos en la red de los textos; hay lectores que están casi presos en un solo paisaje.

Entonces, el ejercicio de la lectura remite a otros ejercicios: el de la diferencia social en los gustos y las habilidades. No hay una democracia de los textos donde todos somos iguales; por el contrario, hay clases de textos y clases de lectores donde la desigualdad ha plantado, de antemano, sus fronteras.

Clarín, suplemento "Cultura y Nación",
19 de enero de 1995

Consignas

1. Explorar el paratexto de este artículo. ¿Dónde fue publicado originariamente? ¿Qué información tiene sobre la autora y sobre el medio en el que se publicó? ¿Qué hipótesis de lectura permite formular esta información?
2. Seleccionar el enunciado que mejor sintetice la tesis sostenida en este artículo:
    - Los lectores tienen limitaciones para encontrar en los libros lo que ellos buscan.
    - La posición de clase determina los límites del lector.
    - El sentido de los textos no es único. Su significación cambia a lo largo del tiempo.
    - Toda lectura está determinada por las habilidades y saberes del lector.
    - El universo de los textos no es democrático sino que es el reino de la desigualdad.
3. Explicar la siguiente afirmación. Ilustrar la explicación con un ejemplo:

   "Los libros (incluso los libros 'sagrados') cambian como paisajes ilu-

minados por luces diferentes, recorridos por sendas que cada uno va inventando según sus deseos, sus destrezas y sus límites”.

4. Explicar el sentido que produce el uso de comillas en “sagrados” e “indeseables”.

5. De la siguiente lista de enunciados, seleccionar aquellos que podrían integrarse en el texto de Sarlo sin violentar su coherencia. Justificar la selección y la exclusión de cada pasaje.

    - Al mismo tiempo que categorizan y ubican a sus lectores, los autores entablan un diálogo con ellos. La suposición de actitudes sociales y políticas compartidas afecta la naturaleza del diálogo en tanto los escritores pueden anticipar objeciones o acuerdos de sus lectores en algunos temas.
    - ¿Quiénes levantan la barrera que constituye al texto en isla siempre fuera del alcance del lector?
    - Cuando leemos un texto que nos interesa mucho por su contenido es mucho más difícil que nos dejemos distraer, establecemos relaciones con mayor facilidad, explotamos mejor su significado.
    - Imaginemos a un lector capaz de leer un folletín en clave “kafkiana”: es totalmente posible. Tomemos El proceso, de Kafka, y leámoslo como si fuera un folletín. Legalmente esto está permitido, el texto podría soportar muy bien esta interpretación, pero textualmente el resultado sería, sin duda, muy pobre. Valdría más la pena usar las páginas del libro para armar cigarrillos de marihuana.
    - El mejor lector que he conocido era miope y astigmático, lo que demuestra que para la práctica de la lectura los factores de reconocimiento del texto no son principalmente de naturaleza óptica sino mental.
    - El texto sólo tiene significación a través de sus lectores, cambia con ellos, se organiza de acuerdo con códigos de percepción que

le escapan. Se convierte en texto en su relación con la exterioridad del lector.

- Esta ficción del "tesoro" escondido en la obra, cofre del sentido, es creada por las instituciones sociales que ejercen un control sobre la relación entre texto y lector.

6. Indicar, para cada uno de los enunciados elegidos, un posible lugar de inserción en el texto y la forma en que se integrará (como continuación del texto, como cita de autoridad, como nota al pie, etc.).

ACTIVIDAD 2

Leer el texto que sigue para resolver las consignas planteadas a continuación.

Lectura intensiva y extensiva o los derechos del lector

La transformación del acto de lectura que hoy se observa se halla en curso desde hace varios siglos. Dominante todavía en la primera mitad del siglo XVIII, el modelo tradicional imponía leer una obra de punta a punta, de modo de asimilarla por completo. Víctima de este modelo *intensivo* que había llevado al límite, Jean-Jacques Rousseau revela en las *Confesiones* los espantos que le ocasionaban sus lecturas de juventud:

> La falsa idea que tenía de las cosas me llevaba a creer que para leer fructíferamente un libro había que tener todos los conocimientos que éste suponía. Muy alejado estaba de pensar que a menudo el propio autor no los tenía, y que los extraía de otros libros a medida que los necesitaba. Con esta loca idea, a cada momento me detenía, forzado a correr incesantemente de un libro a otro, y en ocasiones, antes de

> llegar a la décima página del que quería estudiar, hubiera necesitado agotar bibliotecas enteras. (vi: 210)

lo cual no le impedirá dar a su personaje de Julia, en *La nueva Heloísa*, un precepto similar: "Leer poco, y meditar mucho nuestras lecturas; o, lo que es lo mismo, charlar mucho de ellas entre nosotros es el medio de digerirlas bien" (1967: 29). Encontramos aquí la imagen que asocia el libro a un alimento y la lectura a un trabajo de digestión y rumia, metáfora que Michel de Certeau mostró que también gozaba de la estima de los místicos (1982).

Característico de la cultura tradicional, ese modo intensivo cedió su lugar a un modelo *extensivo* en la segunda mitad del siglo xviii, época en que los historiadores diagnosticaron una revolución de la lectura. Con la expansión de los gabinetes de lectura y la multiplicación de los impresos se pusieron entonces a alentar un modo de lectura silenciosa y rápida, privilegiando la cantidad y preocupándose mucho menos de leer una obra de la primera a la última página o de asimilar un texto en profundidad. Este modelo es hoy ampliamente dominante, aunque debe reconocerse que lectura intensiva y extensiva siempre pueden coexistir en un mismo individuo, según los objetivos enfocados o la índole de los textos leídos.

En efecto, con la tabularización del texto, el lector pudo elaborar estrategias de selección propias de la rapidez de las percepciones visuales. Este movimiento fue reforzado entre los lectores por una voluntad creciente de tener tanto control como sea posible sobre su lectura y poder circular en los textos a su antojo, sin verse demorados por barreras artificiales debidas a la índole del soporte utilizado. En suma, el lector dejó de ser progresivamente una cantidad desdeñable, compañero obligado y anónimo de la producción escrita, para volverse una libertad con la cual, en adelante, se debe contar. Este advenimiento del lector adquirió una amplitud sin precedentes en el curso de las últimas décadas y se refleja sobre todo en la evolución de las teorías

literarias. A partir de 1948, en un texto famoso, Sartre había formulado la pregunta "¿Para quién se escribe?". Algunos años más tarde, la polémica ente Barthes y Picard, a propósito de *Sobre Racine*, legitimará el sitio de la teoría y, por carambola, el del lector en el juego de las interpretaciones. En efecto, lo que se reivindica en este debate es la posibilidad de proponer una lectura personal de una obra al interrogarla a través del prisma de una idea fuerte o una red determinada de análisis. Esta operación adquirió tanta más legitimidad cuanto que el texto, al pasar del imperio de la oreja al del ojo, cambió de instancia enunciativa. Se convirtió en una entidad abstracta e impersonal, susceptible de ser deslindada de su autor y de su anclaje histórico, ofrecida al consumo individual y a la deconstrucción en todas sus formas. Al reconocer este barajar y dar de nuevo en la aprehensión del fenómeno literario, las teorías de la recepción de la Escuela de Constance consagrarán al lector como horizonte de referencia de la obra literaria. Como lo observa Iser: A todas luces, una teoría de los textos literarios no puede ya abstenerse del lector. Éste aparece como *sistema de referencia* del texto, cuyo pleno sentido es dado por el trabajo de constitución que exige dicho texto (1985:69).

Este nuevo estatus del lector equivale también a una dispersión de las prácticas de lectura generalmente aceptadas, hasta a su disolución, e incluso ésta, en ocasiones, es reivindicada con fuerza por la cultura popular. Así, para Enzensberger,

> El lector siempre tiene razón. [...] [Él] tiene el derecho de hojear el libro de cabo a rabo, saltar pasajes enteros, leer frases al revés, deformarlas, recomponerlas, entrelazarlas y mejorarlas con todo tipo de asociaciones, extraer conclusiones que el texto ignora, rabiar o regocijarse de su lectura, olvidarlo, plagiarlo y hasta arrojar el libro a un rincón (Cit. por Petrucci, 1997:423).

Hasta en la institución escolar, donde mal que bien sobrevivía, el modelo intensivo finalmente será objeto de un ataque frontal, desde el mismo interior del sistema, con la publicación de la carta de los “derechos imprescriptibles del lector”, propuesta por Daniel Pennac. En ese *best-seller* que es *Como una novela*, y cuyo éxito testimonia un amplio consenso social sobre la cuestión, el narrador enuncia de manera muy persuasiva la lista de los derechos que la escuela y los adultos deberían reconocer a los jóvenes en materia de lectura:

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltearse páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al “bovarismo” (enfermedad textualmente transmisible).
7. El derecho a leer en cualquier lado.
8. El derecho a picotear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callar.

En el retrato en germen que dibujan estos “derechos”, ¿quién no reconocería a los lectores de diarios, revistas, novelas descartables en que casi todos nos hemos convertido?

La lectura *intensiva* y *continuada*, en la que el lector es conducido por su actividad y permite que un texto lo guíe cognoscitivamente, a todas luces no desapareció y se practica todavía en el ensayo y el texto literario en general. Pero asistimos a la multiplicación de las situaciones de lectura *selectiva*, donde el lector circula en un texto según sus necesidades, seleccionando,

eligiendo, no extrayendo más que los elementos que concuerdan con su intención. Sin embargo, no cabe duda de que la misma índole de la web va a acentuar más aún ese modo de lectura extensiva. Independientemente del costo eventual de la comunicación telefónica con el proveedor de servicios, por lo menos tres razones incitan a una lectura febril y ubicada bajo el signo de la urgencia. Primero, la lectura sobre pantalla no permite al lector adoptar una postura tan cómoda como la que permite la lectura sobre papel, lo que lo lleva a leer rápido y en diagonal, más que de manera continua. Luego, los textos por leer están desmigajados, y las múltiples invitaciones a cliquear que jalonan el menor texto tienden a llevar al lector por atajos, haciéndole perder su contexto inicial. Por último, la inmaterialidad de los textos y la rigidez de los *fierros* (tablero, pantalla) impiden que el lector pueda subrayar fácilmente o anotar los pasajes que le interesan y considerar los textos leídos como susceptibles de una relectura.

Vandendorpe, Christian (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Colección "Lengua y estudios literarios". México: Fondo de Cultura Económica. (Texto adaptado)

Referencias

- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruselas: Mardaga.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard. [Trad. al español: (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.]
- Petrucci, A. (1997). "Lire pour lire, un avenir pour la lecture", en G. Cavallo y R. Chartier. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil. [Trad. Al español (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.]
- Sartre, J.-P. (1948), *Situations II. Qu'est´ce que la littérature?* Paris: Gallimard. [Trad. al español: (1993), *Obras completas*. Madrid: Alianza.]

Consignas

1. Explorar la información paratextual del texto de Vandendorpe para elaborar hipótesis de lectura. ¿A qué clase de obra corresponde? ¿Cuál es el tema general que aborda? ¿Quién es su autor? ¿Qué editorial lo publicó? ¿Cuándo? ¿Qué otras indicaciones paratextuales lo distinguen del texto de la actividad anterior?
2. Caracterizar las dos modalidades de lectura a las que se hace referencia en este texto. ¿A qué clases de escritos se aplica preferentemente cada una de ellas? Señalar los ejemplos que aparecen en el texto y proponer por lo menos otros tres diferentes.
3. ¿A qué modalidad de lectura corresponde cada una de las imágenes siguientes?



Imagen 1. Lectora. **Imagen 2.** Una clase de lectura.



Imagen 3. Don Quijote leyendo libros de caballerías; grabado de Gustave Doré (1863).

4. ¿Por qué y de qué modo se relacionan estas dos formas de lectura con los derechos del lector?
5. ¿Con cuál de estas dos modalidades identifican predominantemente sus propias prácticas de lectura?
6. ¿Qué se entiende aquí por "tabularización" del texto? ¿Por qué se la vincula con la libertad del lector?
7. Entre los "derechos imprescriptibles del lector" que se citan en el texto de Vandendorpe figura el derecho al "bovarismo". Buscar el significado de este término en una enciclopedia o glosario de literatura o psicología. Escribir un texto breve (de no más de diez líneas) que defina el concepto y justifique por qué el bovarismo es un derecho imprescriptible de todo lector.

ACTIVIDAD 3

Leer el texto siguiente para resolver las consignas planteadas a continuación.

El proceso de la lectura

[...] Desde hace algunos años, los investigadores de la lectura tanto en lengua materna como en segunda lengua han argumentado en contra de la concepción que sostiene que los textos son objetos autosuficientes cuyo significado el lector debe simplemente recuperar y, en cambio, han postulado una relación dinámica entre texto y lector. Los textos no "contienen" significado sino que "tienen potencial" para significar. Este potencial se actualiza solo en la interacción entre texto y lector. Es decir que el significado es creado en el curso de la lectura a medida que el lector recurre tanto a su conocimiento lingüístico y de esquemas conceptuales como a los datos provistos por el texto impreso o escrito.

6.1. La lectura como proceso psicolingüístico

Frank Smith (1971) fue uno de los primeros investigadores en caracterizar la lectura como proceso al rastrear el recorrido del lector a través del texto en lugar de evaluar la comprensión basándose en los resultados de la lectura. Describió la lectura como "reducción de incertidumbre". Esto es, a medida que progresamos a través de un texto, nuestras opciones acerca de lo que debemos seleccionar están limitadas, a menudo rígidamente, tanto por los rasgos del texto mismo como por otros externos a él como los que se relacionan, por ejemplo, con los esquemas de conocimiento discutidos en el capítulo 5. [...] Su famoso ejemplo: "El capitán le ordenó al oficial de cubierta que tirara el an_" lo lleva a examinar la reducción de incertidumbre en función de cuatro categorías: "información gráfica", "información fonética", "información sintáctica" e "información semántica". Por ejemplo, en lo que se refiere a la información gráfica, nuestro conocimiento de la ortografía del español nos dice que hay un número limitado de posibilidades para definir qué letra puede continuar la secuencia "an_". La "p", por ejemplo, no es una posibilidad dado que no existen palabras en español que tengan la secuencia a–n–p. La información fonética también tiene un papel en la tarea de reducir las posibilidades en relación con las clases de sonidos que pueden co-ocurrir. La incertidumbre se reduce aún más gracias a nuestro conocimiento de la sintaxis, que nos indica que sólo un adjetivo o una frase nominal puede continuar la serie iniciada por el determinante "el". Finalmente, en lo que concierne a la información semántica, nuestro conocimiento proposicional limita los tipos de objetos que es humanamente posible tirar –por ejemplo "anticiclón" no sería aquí una posibilidad. También podemos movilizar esquemas de conocimiento más específicos para predecir los tipos de cosas que razonablemente los capitanes podrían pedirle que hiciera a un oficial de cubierta. En síntesis, necesitamos evocar un esquema "náutico" que nos propondrá "ancla" como el ítem más probable. Debería agregarse, sin embargo, que el conocimiento

del género tenderá a hacer caso omiso de otras fuentes de conocimiento, de tal modo que, por ejemplo, si sabemos que el género al que pertenece el texto es un cuento de hadas o un relato fantástico, "antipático monstruo marino" podría ser una opción mucho más probable que "ancla".

Kenneth Goodman, en un famoso artículo escrito en 1967, se refiere a la lectura como "una adivinanza psicolingüística" de manera muy similar a Smith. En la concepción de Goodman, el lector hace uso de tres sistemas de indicios representados por tres niveles de lenguaje dentro del texto que él denomina grafofónico, sintáctico y semántico. En otras palabras, primero los lectores hacen uso de su conocimiento de los rasgos visuales y fonéticos del español; luego, activan su conocimiento de las reglas sintácticas tales como orden de palabras posible y, en tercer lugar, advierten las restricciones semánticas relacionadas con el significado de las palabras y con las clases de palabras que pueden compartir un mismo contexto. Más aún, el conocimiento semántico y proposicional es mediado por esquemas de conocimiento. Con frecuencia, los indicios sintácticos y semánticos son tan poderosos que los lectores eficaces sólo necesitan recurrir al nivel grafofónico para refinar y comprobar sus predicciones. A menudo, aun si una palabra es eliminada de un texto, el soporte contextual para ese ítem es lo suficientemente fuerte como para ser descifrada o reemplazada por un sinónimo aproximado.

Tomemos el ejemplo siguiente:

Llegó el café con una rebanada de _______. Julio echó un _____. Hacía mucho tiempo que no ______ y tenía por delante una larga _______.

El conocimiento de las posibilidades sintácticas de la lengua española determinará, por ejemplo, que a la preposición deba de seguir un sustantivo o una frase nominal. Al mismo tiempo, la conciencia de las restricciones semánticas nos permite predecir que se tratará de un sustantivo concreto

y no de uno abstracto como “felicidad”. Este conocimiento es refinado aún más por el saber cultural específico acerca de las clases de cosas que se consumen típicamente con el café a ciertas horas del día o de la noche (algunos ejemplos pueden ser; “pan” o “budín” pero no “banana” o “bife”). Los indicios semánticos pueden operar en el nivel de la oración, del párrafo o, más globalmente, en el texto en su totalidad. Por ejemplo, en el caso del fragmento anterior, el relato que precede a este pasaje ha establecido que son las 8 de la noche. Esto hace que “budín” sea una opción ligeramente preferible a “pan” para completar el primer blanco, y que “noche” sea una alternativa mejor que “mañana”.

Wallace, Catherine (1992). *Reading*. Oxford:
Oxford University Press, 1992 (traducción y adaptación: A. Reale).

Referencias

- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: a Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to read*. Orlando, Fla.: Holt, Reinhart and Winston.
- GOODMAN, K. (1982). “Reading: a psycholinguistic guessing game” in F. K. Gollasch (ed.): *Language and Literacy: The Collected Writings of Kenneth S. Goodman*. Vol 1: *Process, Theory, Research*. London: Routledge.

Consignas

1. Analizar los indicios paratextuales del texto: ¿a qué clase de obra pertenece? ¿Cuál es el tema general que aborda? ¿Quién es su autora? ¿qué editorial lo publicó? ¿Cuándo?
2. En el texto se emplea un número considerable de términos técnicos: identificarlos y señalar a qué disciplina corresponden.

3. Escribir una definición de la expresión “esquema de conocimiento” (o también “esquema conceptual”) a partir de los datos que aportan los contextos en los que aparece empleada en el texto.
4. En la introducción del texto se sostiene que “los textos no ‘contienen’ significado sino que ‘tienen potencial’ para significar”. Explicar esa afirmación. Y relacionarla con las posiciones sostenidas por Beatriz Sarlo en el primero de los textos leídos en este capítulo.
5. ¿Cómo se caracteriza a la lectura en este texto? ¿Con qué tipo de actividad se la compara?

ACTIVIDAD 4

TIPOS DE LECTURA

Completar el siguiente cuadro comparativo con la información recogida en los tres textos sobre la lectura que se presentan en las actividades anteriores. A modo de ejemplo, se incluyen algunos de los datos requeridos.

Título		“Lectura intensiva y extensiva o los derechos del lector”	
Referencia bibliográfica[1]			Wallace, Catherine (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
Destinatario	Lectores del suplemento cultural de un diario de circulación nacional. Público con intereses y competencias especializados en temas de la cultura letrada.		

Continúa en página 54

[2]Cf. cómo se compone la referencia bibliográfica más adelante en este capítulo, pág. 67.

Tema	Modalidades de lectura
Género discursivo	
Problema planteado en relación con el tema	¿Cómo se desarrolla el proceso psicolingüístico de la lectura?
Enfoque/ Perspectiva	Sociología de la cultura

ACTIVIDAD 5

OTRO PUNTO DE VISTA SOBRE LA LECTURA Y LOS LECTORES

Leer el texto siguiente para resolver las consignas planteadas a continuación.

Elogio de la dificultad

por Guillermo Martínez

Cada vez que se habla de lectura, maestros, escritores y editores se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad, y tratan de convencer a generaciones de adolescentes desconfiados y adultos entregados a la televisión de que leer es puro placer. Interrogados en suplementos y entrevistas, hablan como si ningún libro, y mucho menos los clásicos, desde *Don Quijote* a *Moby Dick*, desde *Macbeth* a *Facundo*, les hubiera opuesto ninguna resistencia y como si fuera no sólo sencillo llegar a la mayor intimidad con ellos, sino además un goce perpetuo al que vuelven en sus lecturas de cabecera todas las noches.

La posición hedonista es, por supuesto, simpática, fácil de defender y muy recomendable para mesas redondas, porque uno puede citar de su parte a Borges: "Soy un lector hedónico: jamás consentí que mi sentimiento del deber interviniera en afición tan personal como la adquisición de libros, ni probé fortuna dos veces con autor intratable, eludiendo un libro anterior con un libro nuevo…".

Y bien, yo me propongo aquí la defensa más ingrata de los libros difíciles y de la dificultad en la lectura. No por un afán especial de contradicción, sino porque me parece justo reconocer que también muchas veces en mi vida la lectura se pareció al montañismo, a la lucha cuerpo a cuerpo y a las carreras de fondo, todas actividades muy saludables y a su manera placenteras para quienes las practican, pero que requieren, convengamos, algún esfuerzo y transpiración. Aunque quizá sea otro deporte, el tenis, el que da una analogía más precisa de lo que ocurre en la lectura. El tenis tiene la particular ambivalencia de que es un juego extraordinario cuando los dos contrincantes son buenos jugadores, y extraordinariamente aburrido si alguno de ellos es un novato y no alcanza a devolver ninguna pelota. Las teorías de la lectura creen decir algo cuando sostienen el lugar común tan extendido de que es el lector quien completa la obra literaria. Pero un lector puede simplemente no estar preparado para enfrentar a un determinado autor y deambulará, entonces, por la cancha recibiendo pelotazo tras pelotazo, sin entender demasiado lo que pasa. La versión que logre asimilar de lo leído será obviamente pálida, incompleta, incluso equivocada. Si esto parece un poco elitista, basta pensar que suele suceder también exactamente el caso inverso, cuando un lector demasiado imaginativo o un académico entusiasta lanza sobre el texto, como tiros rasantes, conexiones, interpretaciones e influencias que al pobre escritor nunca se le ocurrieron.

En todo caso, la literatura, como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera

dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho. Es razonable la desconfianza de los adolescentes cuando se los incita a leer aunque sea un libro. Proceden con la prudencia instintiva de aquel niño de Simone de Beauvoir que se resistía a aprender la “a” porque sabía que después querrían enseñarle la “b”, la “c” y toda la literatura y la gramática francesas. Pero es así: los libros, aun en su desorden, forman escaleras y niveles que no pueden saltearse de cualquier manera. Y sobre todo, sólo en la comparación de libro con libro, en las alianzas y oposiciones entre autor y autor, en la variación de géneros y literaturas, en la práctica permanente de la apropiación y el rechazo, puede uno darse un criterio propio de valoración, liberarse de cánones y autoridades, y encontrar la parte que hará propia y más querida de la literatura.

La segunda dificultad de la lectura es, justamente, quebrar ese criterio; confrontarlo con obras y autores que uno siente en principio más lejanos, exponerse a literaturas antagónicas, mantener un espíritu curioso, impedir que las preferencias cristalicen en prejuicios. Y son justamente los libros difíciles los que extienden nuestra idea de lo que es valioso. Son esos libros que uno está a punto de soltar y, sin embargo, presiente que si no llega al final se habrá perdido algo importante. Son esos libros contra los que uno puede estrellarse la primera vez y aun así misteriosamente vuelve. Son a veces carromatos pesados y crujientes que se arrastran como tortugas. Son libros que uno lee con protestas silenciosas, con incomprensiones, con extrañeza, con la tentación de saltar páginas. No creo que sea exactamente un sentimiento del deber, como ironiza Borges, lo que nos anima a enfrentarnos con ellos, e incluso a terminarlos, sino el mismo mecanismo que lleva a un niño a pulsar *enter* en su computadora para acceder al siguiente nivel de un juego fascinante. Y los chicos no ocultan su orgullo cuando se vuelven diestros en juegos complicados, ni los montañistas se avergüenzan de su atracción por las cumbres más altas.

Hay una última dificultad en la lectura, como una enfermedad terminal y melancólica, que señala Arlt en una de sus aguafuertes: la sensación de haber leído demasiado, la de abrir libro tras libro y repetirse al pasar las páginas: pero esto ya lo sé, esto ya lo sé. Los libros difíciles tienen la piedad de mostrarnos cuánto nos falta.

Publicado en *Clarín* el 22 de abril de 2001

Consignas

1. Explorar el paratexto de este artículo. ¿Qué hipótesis de lectura permite formular?
2. ¿Con qué planteos de las lecturas anteriores dialoga el texto de Guillermo Martínez? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre ellos?
3. ¿Con qué imágenes se representa la actividad del lector? Compararlas con las que propone Beatriz Sarlo en “El lector y sus límites”. ¿Cuál o cuáles de ellas describe/n más adecuadamente su propia experiencia de lector?
4. Escribir un texto breve (de no más de diez líneas) que manifieste su opinión personal respecto del texto de Guillermo Martínez.

ACTIVIDAD 6

MEMORIAS DE LECTOR

El texto de Beatriz Sarlo que se reproduce en la página siguiente evoca una experiencia de lectura que dejó un recuerdo muy fuerte en su memoria. Leerlo y responder las consignas planteadas a continuación.

OPINION

Los hielos del verano

Domingo / 15.01.2006 / Revista Viva

Las vacaciones de la infancia pasaban a la sombra de la higuera, con libros de aventuras. Al calor de la siesta cordobesa, imaginando la expedición polar narrada por Julio Verne.

por Beatriz Sarlo

En vacaciones se leían los libros que se habían recibido de regalo, los que se pedían prestado o se encontraban casi por casualidad. Había un poco de todo, porque los padres no acertaban siempre, y las intuiciones infantiles tampoco. Pero cada uno de esos libros, de todos modos, era leído hasta el final. La idea de abandonarlo por la mitad resultaba una especie de insulto al objeto, a la persona que lo había traído, incluso a uno mismo, porque quizás uno fuera todavía indigno de ese libro. De todos modos, había pocas desilusiones y grandes aventuras.

Una higuera de higos blancos le daba sombra a un banco de madera. De esa sombra se decía que era enfermiza, aunque nunca hicimos caso de esa advertencia botánica o, simplemente, supersticiosa. El lugar era incómodo porque los higos maduros, que se aplastaban contra el piso de tierra y no podían comerse, atraían las moscas y las hormigas; además, las hojas de la higuera eran grandes, pero no tupidas, y los rayos del sol iluminaban con demasiada vehemencia a la hora de la siesta. Una garantía para que nadie viniera a molestar.

Debajo de esa higuera leí **Las aventuras del capitán Hatteras**, la novela de Julio Verne. Todavía hoy me pregunto cómo hacía para atravesar los capítulos de esos libros de viajes y exploraciones, donde decenas de términos de navegación ni siquiera eran buscados en el diccionario, sino que simplemente se tomaban como objetos marítimos de uso desconocido de los que sólo podía imaginarse que eran necesarios para manejar un barco.

El capitán Hatteras era un explorador inglés del polo norte, un hombre misterioso aunque de transparente patriotismo imperial británico, que a mí me tenía sin cuidado porque ni siquiera me daba cuenta. El personaje no se revelaba hasta la página 50, porque había embarcado bajo el disfraz de un marinero raso, y tomó el mando de la nave recién cuando alcanzaron la zona de hielos árticos. Ese hombre duro y enérgico que, para comprobar el temple de sus subordinados, se había escondido durante varios meses, estaba poseído de una voluntad tan glacial como los hielos que, a partir del invierno, rodearon su barco, que quedó anclado en medio de una planicie helada.

La nave transportaba comida y carbón para varios años, lo cual le daba una dimensión infinita y metafísica al viaje. Más que una navegación hacia el polo (al que finalmente llegaron, creo) era una aventura entre icebergs y desfiladeros donde el agua de mar se había vuelto sólida y se cortaba a pico en vetas azules o tornasoladas, como un glaciar. El barco quedaba apresado por toneladas de hielo; por las extensiones de mar helado se arrastraban los marinos y el perro hirsuto del capitán. La tripulación se enfermaba de una dolencia debilitante y desconocida (para mí), que Verne designa con la palabra escorbuto, cuyo nombre me resultó tan elocuentemente amenazador que tampoco lo busqué en el diccionario.

En *Las aventuras del capitán Hatteras* hay muy poca variación, ya que se repite, de capítulo en capítulo, básicamente lo mismo: extensión enceguecedora de nieve petrificada, completa oscuridad durante los meses invernales, auroras boreales, crujidos de la embarcación en el silencio del desierto blanco, hambre, congelamiento, extenuación y enfermedad. Cuando las cosas se volvían incomprensibles, el médico de la expedición las explicaba con sencillez en páginas que, además, podían saltearse. Debajo de la higuera cordobesa, escuchando el zumbido pegajoso de las moscas, yo avanzaba con el capitán Hatteras. Hoy me doy cuenta de que la novela era una especie de Moby Dick para niños, porque Hatteras perseguía el centro polar con la misma monóto-

na pasión con que el capitán Ahab perseguía la ballena blanca. Pero sin odio, simplemente animado por la obsesión aventurera. Atontada por el calor, me identificaba con los expedicionarios y, al mismo tiempo, disfrutaba con sus padecimientos. Me comportaba como un lector típico que simpatiza con los personajes porque sabe que está a salvo de los peligros que ellos corrieron.

Consignas

1. Explorar el paratexto: ¿qué información aporta?
2. Teniendo en cuenta la caracterización de los modos de leer que propone Vandendorpe, ¿a qué tipo de lectura se hace referencia en "Los hielos del verano"?
3. Escribir una memoria de lector en la que se evoque una experiencia personal significativa en relación con la lectura.

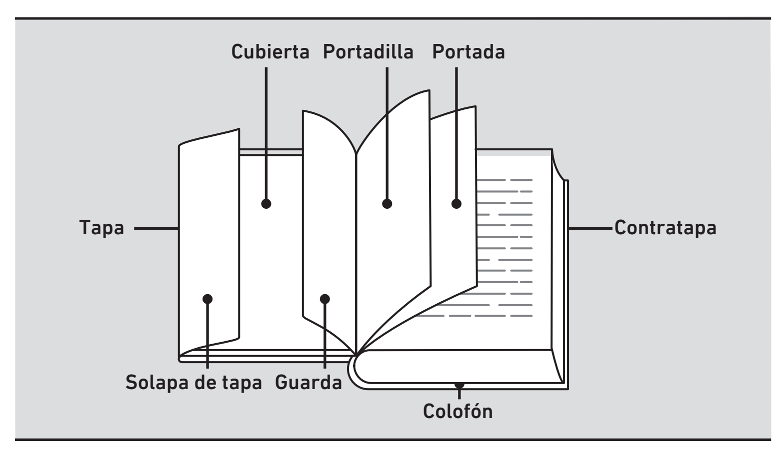
EN FOCO

El paratexto

El *paratexto* es todo aquello que acompaña y rodea al texto (en griego, *para* significa "junto a", "al lado de"), y que lo transforma en libro y le permite circular públicamente. Se consideran parte del paratexto tanto a la tapa, la contratapa, la solapa y las ilustraciones de un libro, diario o revista, como el diseño gráfico y tipográfico, el formato y el tipo de papel; es decir, el soporte material del texto. También se incluyen en el paratexto los prólogos, notas, epígrafes, dedicatorias, índices, apéndices, resúmenes y glosarios. Como señala Maite Alvarado (1994): "Podríamos decir que el paratexto es lo que queda de un libro u otro tipo

de publicación sacando el texto principal". Por su parte, Gérard Genette (1987) lo define como un aparato montado en función de la recepción –es decir, de la actividad de los lectores– que tiende a orientar su práctica y producir lecturas pertinentes.

El paratexto ofrece al lector una primera aproximación al libro cuya lectura va a iniciar. Una exploración de sus características le permite formular hipótesis que anticipan y enriquecen la lectura.



Algunas partes del libro que conforman el paratexto.

Tapa y contratapa

En la tapa aparecen necesariamente el título de la obra, el nombre del autor y la identificación del sello editorial. También puede indicarse el título de la colección a la que pertenece el texto, aunque este dato no es imprescindible. Ocasionalmente, y dependiendo de la clase de obra de la que se trate, puede presentar una ilustración más o menos elaborada y sugerente.

Todos estos elementos tienen un significado: la disposición de cada uno de ellos en el espacio de la tapa, el estilo y tamaño de la tipografía elegida y la relación entre texto e imagen son indicadores de las características de la obra y del valor simbólico del nombre del autor (si es alguien muy prestigioso, su nombre suele destacarse de manera muy visible incluso por encima del título de la obra).

La contratapa, por su parte, es el espacio que la editorial se reserva para "vender" el libro. Puesto que su objetivo es atraer el interés del público y persuadirlo de los valores de la obra, suele asimilarse a la argumentación publicitaria. El texto de la contratapa puede incluir un resumen del contenido de la obra o del argumento (si se trata de un texto de ficción); a veces reproduce fragmentos de críticas favorables que ha recibido la obra en anteriores ediciones y también puede presentar datos de la vida y la obra del autor.

ACTIVIDAD 7

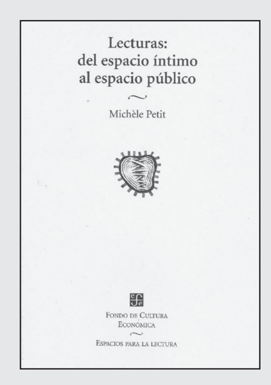
Explorar tapa y contratapa del libro *Del papiro al hipertexto,* de Christian Vandendorpe, e indicar qué hipótesis de lectura permiten formular.

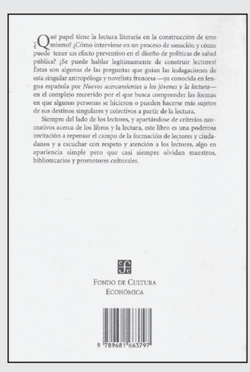


Tapa y contratapa del libro de C. Vandendorpe.

ACTIVIDAD 8

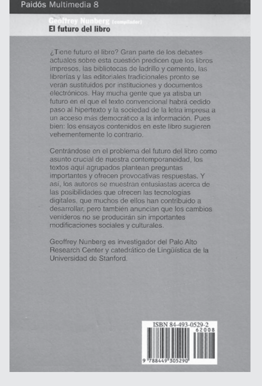
Analizar y comparar las tapas y contratapas de los libros de Michèle Petit y Geoffrey Nunberg teniendo en cuenta las preguntas de la página siguiente.





Tapa y contratapa del libro de M. Petit.





Tapa y contratapa del libro de G. Nunberg.

Título y subtítulo

- ¿Qué función/es cumple/n?
- ¿A qué área temática refiere/n?

Autores/Compilador/Editor

- ¿Es/son conocido/s? ¿Qué indicios da la tapa sobre su importancia?

Ilustración

- ¿Qué sugiere? ¿Tiene alguna vinculación con el tema del título? ¿Cómo se puede caracterizar el estilo del diseño?

Editorial

- ¿Qué tipo de obras integran su catálogo?

Colección

- ¿El volumen corresponde a alguna colección? ¿Cuál? ¿Qué sugiere su título?

Contratapa

- ¿Qué funciones cumple el texto de la contratapa? ¿Qué clase de información aporta?
- Hipótesis de lectura

Las solapas

Los paratextos de algunos libros cuentan con una extensión de la tapa y contratapa en las solapas. En la solapa de tapa habitualmente se encuentra información sobre la vida y la obra del autor, mientras que en la contratapa suelen aparecer datos sobre otras publicaciones de la editorial u otros títulos que se publican en el marco de la misma

colección a la que pertenece ese libro. Éstas son las solapas del libro de Michèle Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*: ¿refuerzan o modifican las hipótesis de lectura que resultaron de la exploración de las tapas y contratapas? (actividad 8)

Michèle Petit, antropóloga y novelista francesa, ha realizado estudios en sociología, psicoanálisis y lenguas orientales. Es investigadora del laboratorio "Dinámicas sociales y recomposición de espacios" del Centro Nacional para la Investigación Científica, de la Universidad de París I. Después de haber llevado a cabo investigaciones sobre las diásporas china y griega, desde 1992 trabaja sobre la lectura y la relación de distintos sujetos con los libros desde una perspectiva cualitativa.

Sus investigaciones han tenido una importancia remarcable en los estudios sobre la lectura en el medio rural y el papel de las bibliotecas públicas en la lucha contra los procesos de exclusión. En esta línea coordinó una investigación con base en entrevistas a jóvenes de barrios urbanos desfavorecidos cuyas vidas habían sido modificadas por la práctica de la lectura.

Entre sus obras destacan: *Lecteurs en campagnes* (1993), y *De la bibliothèque au droit de cité* (1996), realizadas en colaboración con otros investigadores y publicados por la Bibliothèque Publique d'Information del Centre Georges Pompidou, así como *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999), publicado en esta colección.

~

Otros títulos de la colección
Espacios para la lectura

Cultura escrita y educación
Emilia Ferreiro

La frontera indómita
En torno a la construcción y defensa del espacio poético
Graciela Montes

Cultura escrita, literatura e historia
Roger Chartier

Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura
Michèle Petit

La literatura como exploración
Louise M. Rosenblatt

El corral de la infancia
Graciela Montes

Lecturas Precarias
Estudio sociológico sobre los "poco lectores"
Joëlle Bahloul

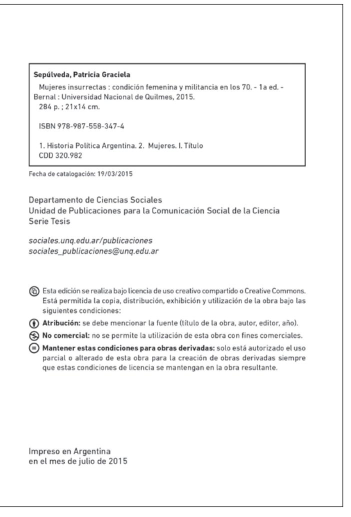
Historias de lecturas
Michel Peroni

Escribir en la plaza
Judith Kalman

Leer y escribir en la escuela
Lo real, lo posible y lo deseable
Delia Lerner

~

Portada y colofón



Sepúlveda, Patricia Graciela
Mujeres insurrectas : condición femenina y militancia en los 70. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2015.
284 p. ; 21x14 cm.

ISBN 978-987-558-347-4

1. Historia Política Argentina. 2. Mujeres. I. Título
CDD 320.982

Fecha de catalogación: 19/03/2015

Departamento de Ciencias Sociales
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia
Serie Tesis

sociales.unq.edu.ar/publicaciones
sociales_publicaciones@unq.edu.ar

Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

No comercial: no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

Mantener estas condiciones para obras derivadas: solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

Impreso en Argentina
en el mes de julio de 2015

En las primeras y en las últimas páginas del libro se consignan datos relacionados con su publicación: fecha y lugar, y cuestiones legales referidas a la protección del derecho del autor y la editorial. También aparecen allí las ediciones que ha tenido hasta ese momento y la atribución de la traducción (si la obra se publicó originalmente en otro idioma), todos datos importantes para la identificación del libro.

El colofón registra dónde y cuándo se imprimió el libro, y cuántos ejemplares se produjeron. Se ubica siempre al final.

Índices

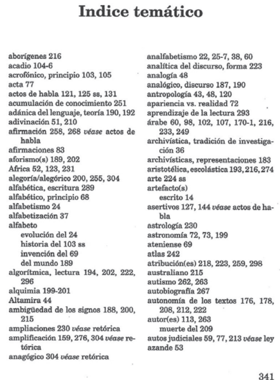
Los índices son listas ordenadas que organizan el contenido de la obra, los nombres propios de mencionados en el texto o términos técnicos, entre otras varias posibilidades.

El índice o tabla de contenidos refleja la estructura de la obra y es un instrumento muy valioso para los lectores porque permite navegar el texto en busca de un tema particular sin perder de vista el plan de la obra en general. Ofrece un esquema de contenido de la obra que facilita la comprensión de su coherencia global.

Los índices onomásticos (de nombres propios), analíticos (que reúnen nombres propios y términos específicos de la disciplina) o te-



Sumario



Indice temático

341

Indice de nombres propios

333

De izquierda a derecha: índice de contenidos de *El futuro del libro*, de Geoffrey Nunberg; índice temático de *El mundo sobre el papel*, de David R. Olson; índice de nombres propios (onomástico) de *El mundo sobre el papel*, de David R. Olson.

máticos (que relevan la ocurrencia de tópicos en distintas partes de la obra) permiten localizar con facilidad menciones de elementos específicos y son por eso de gran utilidad para las búsquedas orientadas por una finalidad particular.

La referencia bibliográfica

La referencia bibliográfica es a una publicación lo que el documento de identidad a un individuo. Los datos consignados en una referencia permiten identificar el tipo de publicación de la que se trata (libro, revista, artículo, capítulo de libro, documento electrónico), la fecha y lugar de su publicación y, eventualmente, la cantidad de ediciones que se han hecho de esa obra.

El formato de la referencia está pautado por normas internacionales que hacen posible la interpretación de la información aun en aquellos casos en los que un lector se encuentre con nombres propios desconocidos o pertenecientes a lenguas que le resultan incomprensibles. Esto es así gracias a que tanto el orden convencional al que debe ajustarse la presentación de los datos como la tipografía indican claramente cómo debe ser decodificada la secuencia. Por ejemplo, en:

Goswami, Jaideva (1999). *Fundamentos del movimiento microondulatorio: teoría, algoritmos y aplicaciones.* New Jersey: Wiley.

el orden de aparición de los datos y el tipo de letra empleado señalan que "Goswami" es el apellido y "Jaideva" el nombre del autor. La bastardilla indica que la publicación es un libro y no un artículo (si lo fuera, el título debería aparecer en letra normal entre comillas) y el lugar de edición (Nueva Jersey) y el nombre de la editorial (Wiley) señalan su origen tanto geográfico como comercial.

Es muy importante respetar estas convenciones cada vez que se cita una fuente o se elabora una bibliografía, para permitirle al lector ubicar el texto citado y continuar la serie de lecturas más allá del texto citante.

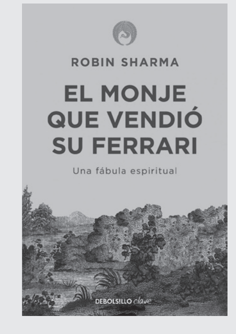
ACTIVIDAD 9

A partir de las fichas siguientes, componer la referencia bibliográfica correspondiente a cada libro de acuerdo con el modelo convencional que se reproduce aquí.

Apellido, Nombre del autor (año de publicación). *Título [y subtítulo] del libro*. "Colección" (si corresponde). Lugar de publicación: Editorial

FICHA 1	
	**Título:** Física de lo imposible **Subtítulo:** ¿Podremos ser invisibles, viajar en el tiempo y teletransportarnos? **Autor:** Michio Kaku **Editorial:** Debate **Fecha de publicación:** 18/8/2009 **ISBN:** 9789871117727 **Formato:** 16 x 23 **Número de páginas:** 382 **Lugar de edición:** Barcelona **Encuadernación:** rústica **Colección:** Ciencia y técnica

FICHA 2	
	**Título:** Tú haz la comida, que yo cuelgo los cuadros **Subtítulo:** Trampas y tramposos en la cultura de la desigualdad **Autor:** Miguel Lorente **Editorial:** Crítica **Fecha de publicación:** 13/05/2014 **ISBN:** 978-84-493-2337-9 **Formato:** 16 x 23 **Número de páginas:** 268 **Lugar de edición:** Barcelona **Encuadernación:** rústica **Colección:** Ares y Mares

FICHA 3	
	**Título:** El monje que vendió su Ferrari **Subtítulo:** Una fábula espiritual **Autor:** Robin Sharma **Editorial:** Debolsillo **Fecha de publicación:** 10/02/2011 **ISBN:** 9789871117727 **Formato:** 16 x 23 **Número de páginas:** 224 **Lugar de edición:** Barcelona **Encuadernación:** rústica **Colección:** Clave Autoayuda

Cómo citar la referencia bibliográfica de otros tipos de documentos

Cita de un artículo de un libro

- Apellido e inicial del nombre del autor o autores.
- Año de publicación.
- Título del artículo entre comillas.
- En: (Apellido e inicial del compilador si fuera distinto del autor del artículo) título del libro en cursiva.
- Lugar de edición:
- Editorial.

> Hesse, C. (1998). “Los libros en el tiempo”. En: Nunberg, G. *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós.

Cita de un artículo de una publicación periódica

- Apellido e inicial del nombre del autor o autores.
- Año de publicación.

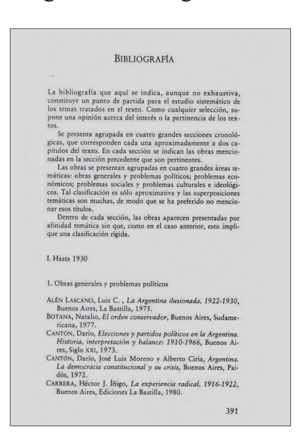
- Título del artículo entre comillas.
- En: título de la revista en cursiva.
- Número.
- Volumen.
- Páginas.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje*, N° 58, pp. 44-63.

La bibliografía

La bibliografía, que se ubica siempre al final de un documento, es una lista ordenada alfabéticamente de todas las obras citadas o consultadas para la realización de un trabajo. Los textos académicos exigen la inclusión de este listado por dos motivos. En primer lugar, las bibliografías hacen posible, para aquel lector que quisiera continuar o profundizar la investigación de un tema, localizar las fuentes citadas. Por otro lado, la ética del trabajo intelectual exige a los autores reconocer las fuentes en las que se basó para elaborar su trabajo.

Las bibliografías pueden limitarse a listar el conjunto de las obras consultadas o bien organizarlas según algún criterio de clasificación, como sucede en este ejemplo tomado del libro *Breve historia contemporánea de la Argentina*, de Luis Alberto Romero.



BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía que aquí se indica, aunque no exhaustiva, constituye un punto de partida para el estudio sistemático de los temas tratados en el texto. Como cualquier selección, supone una opinión acerca del interés o la pertinencia de los textos.

Se presenta agrupada en cuatro grandes secciones cronológicas, que corresponden cada una aproximadamente a dos capítulos del texto. En cada sección se indican las obras mencionadas en la sección precedente que son pertinentes.

Las obras se presentan agrupadas en cuatro grandes áreas temáticas: obras generales y problemas políticos; problemas económicos; problemas sociales y problemas culturales e ideológicos. Tal clasificación es sólo aproximativa y las superposiciones temáticas son muchas, de modo que se ha preferido no mencionar esos títulos.

Dentro de cada sección, las obras aparecen presentadas por afinidad temática sin que, como en el caso anterior, esto implique una clasificación rígida.

I. Hasta 1930

1. Obras generales y problemas políticos

ALÉN LASCANO, Luis C. , *La Argentina ilusionada, 1922-1930*, Buenos Aires, La Bastilla, 1975.
BOTANA, Natalio, *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana, 1977.
CANTÓN, Darío, *Elecciones y partidos políticos en la Argentina. Historia, interpretación y balance: 1910-1966*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
CANTÓN, Darío, José Luis Moreno y Alberto Ciria, *Argentina. La democracia constitucional y su crisis*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
CARRERA, Héctor J. Íñigo, *La experiencia radical, 1916-1922*, Buenos Aires, Ediciones La Bastilla, 1980.

391

Primera página de la bibliografía de *Breve historia contemporánea de la Argentina* de L. A. Romero.

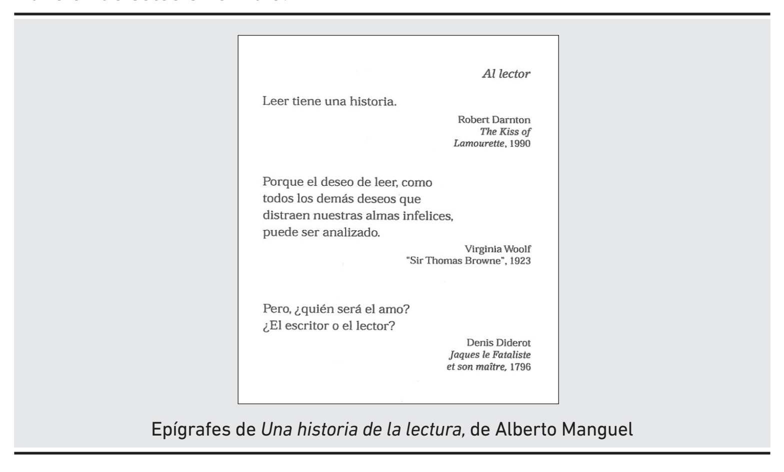
Otros elementos del paratexto

Epígrafe

El epígrafe es una cita real o apócrifa que se ubica en el extremo superior derecho de la página, al comienzo de una obra o de un capítulo de un libro. Los epígrafes son significativos e inciden en la interpretación del texto que "inauguran" simbólicamente ya que pueden anticipar (explícita o crípticamente) el contenido de la obra. También su presencia puede establecer una filiación entre el texto citado y el texto citante que, en cierto modo, reclama para sí ser parte de la tradición que se identifica con la obra evocada en el epígrafe.

ACTIVIDAD 10

A continuación se reproduce la página inicial del libro Una historia de la lectura, de Alberto Manguel. Identificar las fuentes de sus epígrafes y analizar la función de éstos en el libro.



Al lector

Leer tiene una historia.

Robert Darnton
The Kiss of Lamourette, 1990

Porque el deseo de leer, como todos los demás deseos que distraen nuestras almas infelices, puede ser analizado.

Virginia Woolf
"Sir Thomas Browne", 1923

Pero, ¿quién será el amo? ¿El escritor o el lector?

Denis Diderot
Jaques le Fataliste et son maître, 1796

Epígrafes de *Una historia de la lectura,* de Alberto Manguel

Notas

Ubicadas al pie o al final del texto, son comentarios que amplían o aportan información al texto principal. Pueden ser agregadas por el autor, que elige ubicar un dato o acotación con carácter marginal; por el editor, como sucede en las ediciones críticas de una obra; o bien por el traductor, en casos en que es necesario aclarar o glosar una versión.

Glosario

Consiste en una lista de términos técnicos (con o sin definición) ordenados alfabéticamente. Suelen aparecer en ediciones con función didáctica.

Apéndices

Son adjuntos o agregados al texto principal que suelen reunir textos, cuadros o documentos cuya extensión impide incluirlos en el cuerpo central del libro.

Prólogo

También llamado proemio o prefacio, es un texto que precede al texto principal en el que el autor o un escritor invitado por el autor presenta la obra al lector. Por lo general, el prólogo tiene dos funciones principales: una informativa (anticipar el contenido de la obra) y otra argumentativa (persuadir al lector del interés de ese trabajo). También es el lugar en el que el autor hace explícito su agradecimiento a colaboradores o personas cercanas que de una u otra forma participaron en la producción del libro.

ACTIVIDAD 11

El siguiente es el prefacio del libro *¿Tener o Ser?*, de Erich Fromm. ¿Qué funciones tiene? ¿Qué hipótesis de lectura permite formular acerca de esta obra?

Prefacio

En este libro continúo dos tendencias de mis escritos anteriores. Primero, prolongo el desarrollo del psicoanálisis radical y humanista, y me concentro en el análisis del egoísmo y del altruismo como dos orientaciones básicas del carácter. En la Tercera Parte de este libro amplío más el tema que traté en *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* y en *La revolución de la esperanza*: la crisis de la sociedad contemporánea y la posibilidad de encontrarle soluciones. Me fue inevitable repetir algunos pensamientos expresados antes, mas espero que el nuevo punto de vista desde el que escribo esta pequeña obra y los conceptos ampliados compensarán a los lectores familiarizados con mis escritos anteriores.

En realidad, el título de este libro y los títulos de otras dos obras son casi idénticos: *Étre et avoir*, de Gabriel Marcel, y *Habenund Sein*, de Balthasar Staehelin. Estos tres libros están escritos con espíritu humanista pero cada uno enfoca el tema de modo muy distinto: Marcel escribe desde un punto de vista teológico y filosófico; el libro de Stachelin es un examen constructivo del materialismo en la ciencia moderna y una contribución al Wirklichkeitsanalyse; en este volumen hago un análisis social y psicológico empírico de dos modos de existencia. Recomiendo los libros de Marcel y Staehelin a los lectores interesados en este tema (hace poco supe de la existencia de una traducción inglesa del libro de Marcel; pero yo había leído una excelente traducción inglesa preparada para mi uso particular por Beverly Hughes. La versión publicada es la que cito en la bibliografía).

Para hacer más ameno este libro, he reducido las notas al mínimo, tanto en número como en tamaño. Algunas referencias a libros se hallan entre

paréntesis en el texto, pero las referencias exactas se encuentran en la bibliografía.

Deseo aclarar otro punto del estilo: el uso de las palabras “hombre” y “él”. Creo que evité todo el lenguaje “orientado hada el sexo masculino”, y le agradezco a Marion Odomirok haberme convencido de que el uso del lenguaje en este aspecto es más importante de lo que yo creía. Sólo en un punto no nos pusimos de acuerdo: en el enfoque al sexismo en el lenguaje en relación con la palabra “hombre” como término que designa a la especie *Homo sapiens*. El uso de “hombre” en este contexto, sin diferenciación de sexo, tiene una antigua tradición en el pensamiento humanista, y no creo que podamos prescindir de una palabra que define claramente a la especie humana. Esta dificultad no existe en el idioma alemán: se emplea *Mensch* para referirse al ser humano, sin diferencias sexuales. Pero aun en inglés “man” (hombre) se usa de la misma manera sexualmente no diferenciada que la palabra alemana *Mensch*, que significa un ser humano o la especie humana. Juzgo aconsejable reintegrarle su significado no sexual a la palabra “hombre”, y no sustituirla por términos malsonantes. En este libro he escrito “Hombre” con mayúscula para aclarar el empleo del término sin diferenciación sexual.

Solamente me queda el agradable deber de expresar mi gratitud a las personas que mejoraron el contenido y el estilo de este libro. Ante todo, deseo dar las gracias a Rainer Funk, que me ayudó mucho en más de un aspecto: las largas discusiones que sostuve con él me ayudaron a comprender algunos puntos delicados de la teología cristiana; nunca se cansó de recomendarme pasajes adecuados de la literatura teológica; leyó el manuscrito varias veces, y sus excelentes sugerencias constructivas y sus críticas me ayudaron mucho a enriquecer el manuscrito y a eliminar algunos errores. Estoy muy agradecido a Marion Odomirok porque mejoró mucho este libro con su inteligente trabajo editorial. También doy las gracias a Joan Hughes, que con mucho interés y paciencia mecanografió una y otra vez las versiones del manuscrito, y me hizo muchas sugerencias excelentes sobre el estilo y el lenguaje. Final-

mente, doy gracias a Annis Fromm, quien leyó el manuscrito en sus varias versiones y me ofreció muchas ideas y sugerencias valiosas.

E.F.

Fromm, Erich (1978). *¿Tener o ser?*
México: Fondo de Cultura Económica

Epílogo

Al igual que el prólogo, cumple funciones interpretativas y persuasivas. Sin embargo, su posición final en el conjunto de la obra determina el carácter muchas veces correctivo o conclusivo de sus interpretaciones y orienta su fuerza argumentativa ya no a captar la atención del lector –puesto que es de suponer que ha leído todo el texto– sino a reforzar el compromiso y el acuerdo entre autor y lector.

ACTIVIDAD 12

El fragmento que sigue corresponde al epílogo de uno de los libros cuyos paratextos se han explorado en este capítulo, ¿a cuál de ellos? Justificar la respuesta con los indicios recogidos en la exploración de los paratextos.

[…] Estoy seguro de que las nuevas tecnologías volverán obsoletos muchos tipos de libros, como las enciclopedias y los manuales. Tomemos por ejemplo el proyecto de Enciclomedia desarrollado por Horizons Unlimited. Cuando esté terminado, contendrá probablemente más información que la *Enciclopedia Británica* (o Treccani o Larousse), con la ventaja de que permite referencias cruzadas y recuperación no convencional de información. Todos los compact disc más el ordenador ocuparán una quinta parte del es-

pacio ocupado hoy en día por una enciclopedia. La enciclopedia no se puede transportar como el CD-ROM, y no se puede actualizar fácilmente. No tiene las ventajas prácticas de un libro normal, así que se puede sustituir por un CD-ROM, lo mismo que el anuario de teléfonos. Las estanterías ocupadas hoy en día, tanto en las casas como en las bibliotecas públicas, por metros y metros de enciclopedias, quedarán eliminadas dentro de poco, y no habrá motivo para lamentar su desaparición. Por la misma razón, hoy en día tampoco necesito un pesado retrato pintado por un artista indiferente ya que puedo enviar a mi amada una fiel y lustrosa fotografía. Este cambio en las funciones sociales de la pintura no ha convertido la pintura en algo obsoleto, ni siquiera los cuadros realistas de Annigoni, que no cumplen con la función de retratar a una persona, sino con la de rendir un homenaje a alguien importante, de manera que el encargo, la compra y la exposición de dichos retratos adquieren connotaciones aristocráticas.

Los libros seguirán siendo indispensables no sólo para la literatura sino para cualquier circunstancia en la que uno deba leer con atención, no sólo para recibir información sino también especular y reflexionar sobre ella.

ACTIVIDAD 13

Escribir la contratapa de los libros analizados en la actividad 9.

ACTIVIDAD 14

La lista siguiente reúne un conjunto muy heterogéneo de títulos. A partir de los indicios que ofrecen las respectivas referencias bibliográficas, responder al cuestionario.

- Gil Calvo, Enrique (2003).*El poder gris. Una nueva forma de entender la vejez*, “Arena abierta”, Barcelona, Grijalbo.
- Silletta, Alfredo (2007). *Shopping espiritual. Las sectas al desnudo*, Buenos Aires, Planeta.
- Imberti, Julieta (comp.) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*, Buenos Aires, Paidós.
- Dick, Philip K. (2011). *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?,* Madrid, Edhasa.
- Longo, Francisco (2012). *Mérito y flexibilidad. La gestión de las personas en las organizaciones del sector público*, Colección Empresa, Barcelona, Paidós.
- Walsh, María Elena (2004). *Cuentopos de Gulubú*, “Alfa Walsh”, Buenos Aires, Alfaguara (1ª. edición en Alfaguara, 2004, séptima reimpresión) 1ª. edición 1966.
- Ábalos, Iñaki (2011). *La buena vida. Visita guiada a las casas de la modernidad*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili (1ª. edición, 9ª. reimpresión).
- Bioy Casares, Adolfo (2005). *Historias desaforadas*, “Biblioteca Esencial”, Buenos Aires, Emecé Editores/Diario La Nación.

Cuestionario

¿En cuál(es) de estos libros van a encontrar ficción?

¿En cuál(es) van a encontrar narración?

¿En cuál(es) van a encontrar ensayos?

¿Cuál de todos estos libros es el de mayor difusión?

¿Cuál se encontrará, muy probablemente, en la biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo?

¿Cuál(es) le regalarían a un adolescente?

¿Cuál(es) pueden comprarse en un kiosco de diarios y revistas?

¿Cuál es el más económico?

¿Qué libro podría formar parte de la bibliografía del curso "La investigación periodística"?

¿Qué libro podría formar parte de la bibliografía del curso de capacitación docente "Diversidad y violencia escolar"?

ACTIVIDAD 15

Visitar los sitios web de las editoriales que se listan más abajo, recorrer sus presentaciones institucionales, sus catálogos, sus elencos de autores, sus recomendaciones y las listas de sus libros más vendidos, y a partir de esa información caracterizar cada tipo de editorial (académica, especializada en una disciplina particular, literaria, etc.) y las clases de lectores a los que se dirigen principalmente.

- Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes: http://editorial.blog.unq.edu.ar/
- Editorial EUDEBA: http://www.eudeba.com.ar/
- Fondo de Cultura Económica filial Argentina: http://www.fce.com.ar
- Editorial Alfaguara Argentina: http://www.alfaguara.com/ar/
- Editorial Paidós: http://www.planetadelibros.com/editorial-paidos-3.html
- Editorial Ariel: http://www.planetadelibros.com/editorial-paidos-3.html
- Editorial Gustavo Gili: http://ggili.com/
- Editorial Eterna cadencia: http://www.eternacadencia.com.ar/editorial.htm
- Editorial Biblos: http://www.editorialbiblos.com.ar/
- Editorial Albatros: http://www.albatros.com.ar/

|3|
Estrategias de composición

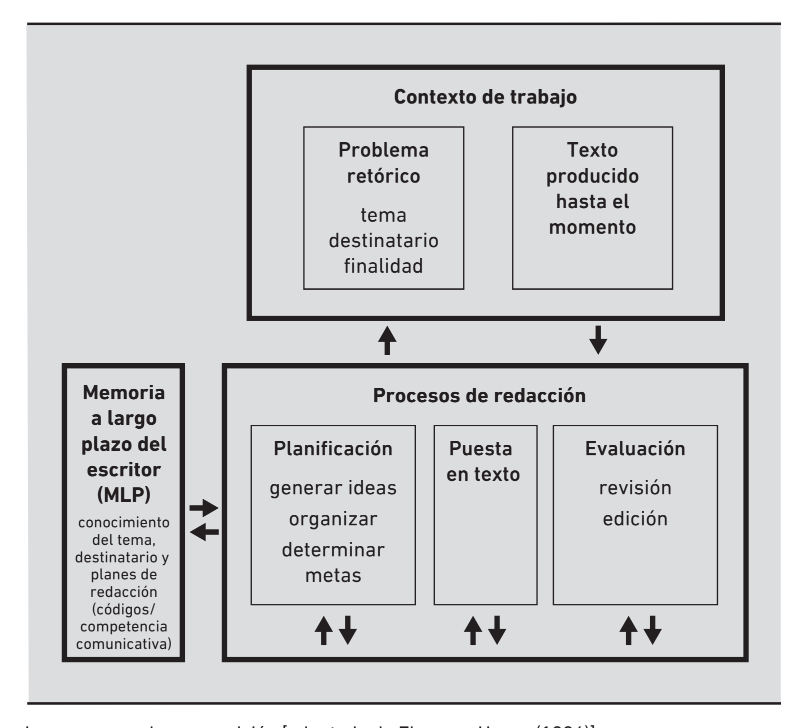
Cuando escribimos, ponemos en juego una compleja serie de operaciones, conocimientos y recursos lingüísticos y cognitivos. El acto de escribir, al igual que otras muchas tareas que desarrollamos cotidianamente, moviliza nuestro *pensamiento creativo*, esa facultad propia de todo sujeto (no solamente de "creadores" como Borges o Picasso o Beethoven) que activamos cada vez que se nos plantea la necesidad de resolver algún problema de manera no rutinaria o automatizada. Los problemas pueden ser de lo más variados: desde cómo aprender a andar en bicicleta o cómo ingeniárselas para reparar un desperfecto doméstico, hasta cómo formular y llevar a cabo un proyecto de investigación científica. Pero aun cuando se trate de situaciones "problemáticas" tan diferentes, los psicólogos señalan que todas ellas tienen algo en común: surgen a partir de la necesidad de superar un obstáculo o una dificultad para alcanzar un objetivo determinado. Para ello necesitamos, en primer lugar, evaluar la situación en la que nos encontramos, definir el objetivo que nos proponemos alcanzar (aprender a manejar una bicicleta, arreglar un desperfecto, diseñar una investigación) y decidir cuáles son los medios de los que disponemos (o debemos procurarnos) para lograrlo. En este marco, entonces, toda tarea de escritura es concebida como una actividad de resolución de problemas, en este caso, de naturaleza discursiva (un *problema retóri-*

co), y comprende, básicamente, el manejo de un tema, el conocimiento del destinatario y la determinación de la finalidad del escrito que se va a producir.

Para alcanzar su objetivo a través de la escritura, todo escritor necesita construir una representación ajustada del problema retórico al que se enfrenta, ya que una evaluación imprecisa o incompleta puede conducir a una resolución inadecuada o poco eficaz. Si, por ejemplo, un estudiante se encontrara en la necesidad de solicitar un cambio en los horarios que le han asignado en la universidad y, para conseguirlo, tuviera que enviar una carta al Departamento de Alumnos, antes de escribir deberá evaluar cómo debe dirigirse a su interlocutor, qué formas de tratamiento emplear (no sería adecuado dirigir la carta al "Querido Departamento de Alumnos", por ejemplo), qué razones son atendibles para lograr que la solicitud obtenga una respuesta favorable (un argumento como: "No quiero ir por la mañana porque me gusta dormir hasta tarde" no sería convincente ni aceptable en esta situación). También, dado que se trata de una comunicación que se desarrolla en un ámbito institucional fuertemente convencionalizado, el escritor sabe –o debe saber– que es necesario que el pedido se presente en formato carta e impreso en papel (por el valor documental que se asigna a este soporte) y que probablemente no sea suficiente enviar un correo electrónico pidiendo el cambio de horario para considerar que el trámite ha sido realizado debidamente. Todos estos conocimientos y habilidades respaldan y orientan las decisiones que el escritor va tomando a medida que resuelve su tarea de escritura.

Linda Flower y John Hayes (1996) han diseñado un modelo (es decir, una representación hipotética) que se propone describir y explicar los procesos que se despliegan en toda tarea de composición

escrita. Según estos autores, en toda tarea de escritura intervienen dos factores (uno externo al sujeto: el contexto de trabajo, y otro interno: la memoria a largo plazo) vinculados a través de una serie de procesos que interactúan entre sí. Estos procesos no se desarrollan "por etapas", siguiendo un orden lineal, secuencial, sino que se dan en forma recursiva, ya que pueden recomenzar una y otra vez, y con un alto grado de inserción unos en otros (como lo indican las flechas →←↑↓en dos direcciones que conectan los distintos componentes). Veamos en qué consiste este modelo y cómo describe los procesos de composición:



Los procesos de composición [adaptado de Flower y Hayes (1996)].

El *contexto de trabajo* en el que desarrollamos la tarea de escritura comprende el *problema retórico* que se busca resolver y el *texto* mismo a medida que se va produciendo y va incidiendo en el curso del proceso. Un análisis adecuado del problema retórico tendrá en cuenta la importancia de los distintos factores que intervienen en la situación de escritura: el *destinatario* (a quién va dirigido ese texto), los *objetivos* (para qué se escribe, qué género discursivo es el adecuado), el *tema* que se tratará (qué decir, sobre qué).

La *memoria de largo plazo* (MLP) almacena el conocimiento del mundo, del lenguaje y sus usos, y de los géneros discursivos, sus condiciones de circulación e interpretación. Nuestra MLP –que puede complementarse con fuentes externas de información tales como bibliotecas, bases de datos u otro tipo de registros– almacena conocimientos acerca del tema del texto, el público al que va destinado y las clases de influencias que se ejercen a través de los distintos tipos de texto (informar, persuadir, hacer comprender, etc.). Son dos los problemas principales que tenemos que resolver en relación con la memoria: a) cómo localizar la información pertinente (en la memoria o en otra base de datos), y b) cómo adaptarla a las necesidades dela tarea. En este sentido, resulta fundamental contar en la MLP con conocimientos acerca del modelo textual (monografía, crónica periodística, artículo de investigación, ensayo, etc.) en el que se plasmará el texto que estamos produciendo.

Los *procesos* que se despliegan en la escritura son tres: *planificación, puesta en texto* y *evaluación*. Estos, a su vez, incluyen una serie de subprocesos.

La *planificación* comprende la generación y organización de ideas, y la fijación de metas y objetivos. Es importante tener en cuenta que no hay que pensar a la planificación solamente como un proceso previo a

la redacción, ni siquiera anterior a la revisión puesto que de ésta pueden surgir una o más modificaciones al diseño inicial. Planificar significa tomar decisiones estratégicas acerca de cómo vamos a conducir el proceso de composición, pero este plan no debe pensarse como un instrumento rígido que paute la producción sino como una brújula que orienta el trayecto pero que puede ajustarse a un cambio de rumbo si fuera necesario. En efecto, a medida que escribimos vamos cotejando nuestro texto con los objetivos que nos planteamos en relación con la tarea, con la imagen que nos formamos acerca del lector al que nos dirigimos y con los medios de los que disponemos. Si evaluamos que el texto no es suficientemente eficaz para alcanzar las metas que nos planteamos en la planificación o que no disponemos de los medios necesarios, o que no hemos definido claramente nuestros objetivos, se abren al menos dos alternativas: o bien modificamos radicalmente el texto o bien reformulamos el plan. Por eso es importante tener en cuenta que la planificación no es una etapa previa al desarrollo de la escritura sino que se despliega y evoluciona a la par de los otros procesos de composición.

La *puesta en texto* corresponde a las operaciones de redacción. En el curso de este proceso intervienen las determinaciones impuestas por la gramática de la lengua.

La *evaluación*, al igual que la planificación, es recurrente en el proceso de composición. Evaluamos constantemente a lo largo del proceso no sólo el texto ya escrito sino también los planes textuales que orientan la escritura. La evaluación comprende dos subprocesos: *revisión* y *edición*. En la *revisión* verificamos que el texto se ajuste tanto al problema retórico planteado por la tarea de escritura como al plan que nos trazamos, y controlamos su adecuación a las reglas gramaticales y ortográficas. La *edición* tiende a solucionar los problemas detectados en la revisión y

puede afectar al texto local o globalmente. Si los problemas se limitan a cuestiones redaccionales en el nivel de la frase o del párrafo, bastará con ajustarlas en el nivel local. En cambio, cuando los problemas afectan el funcionamiento general del texto (su coherencia, la eficacia de los argumentos, la comprensión de una historia) las modificaciones que tendremos que introducir tendrán un alcance global.

Las operaciones de edición podrían describirse, según el modelo que ofrece un programa de procesamiento de texto, como operaciones de borrado o supresión de elementos, agregado o inserción, desplazamiento a lo largo de la frase o del texto y sustitución.

El proceso de *control*, que en el gráfico parece abarcar y sostener los tres procesos de composición, monitorea y regula el funcionamiento y la interacción de todos ellos. Cuanto más conscientes somos del desarrollo de estos procesos, mayor es nuestra capacidad para controlarlos y dirigirlos hacia el logro de nuestros objetivos. Esta capacidad es precisamente la que distingue a los escritores expertos de los menos avezados.

En este sentido, Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) sostienen que los escritores no expertos prácticamente no elaboran esquemas ni planes previos a la escritura, concentran su atención en la generación de contenidos en lugar de detenerse a considerar los problemas y objetivos que les plantea su tarea, no revisan globalmente sus textos ni producen reformulaciones extensas que impliquen una reorganización de los temas tratados y, en cambio, tienden a trasladar directamente a sus escritos los contenidos que han encontrado en sus fuentes (o en su memoria) sin alterar el orden original.

Los escritores expertos, en cambio, cuando escriben pueden considerar y controlar conscientemente, durante el proceso de composición,

dos clases de problemas: los que se relacionan con el contenido, por un lado, y los que tienen que ver con las determinaciones discursivas que impone la tarea de escritura, por otro. Esto significa que cuando componen, los escritores expertos no se limitan a volcar sobre el papel lo que saben o lo que han encontrado en las fuentes consultadas sino que evalúan, seleccionan y organizan los contenidos en función de la interpretación que hacen del problema retórico planteado por la tarea.

Conocer los procesos y operaciones que desplegamos cuando llevamos a cabo una tarea de escritura nos ayuda a desarrollar estrategias para resolver más eficientemente el problema retórico que se nos presenta. Nos permite diagnosticar las dificultades con la que podemos encontrarnos en el curso de la tarea de escritura y nos orienta hacia posibles formas de solucionarlas. La práctica razonada y crítica de la escritura, el análisis de los procesos que desplegamos al componer, nos permiten adquirir y consolidar hábitos y estrategias propios de escritores expertos, y nos ayudan a resolver eficaz y creativamente los problemas de escritura que nos plantea la comunicación en la universidad. Las actividades que siguen tienen por objeto analizar distintas situaciones de escritura para poner en juego estrategias que faciliten su resolución.

3.1. Analizar el problema retórico

Frente a una tarea de escritura, el primer paso siempre consiste en examinar la situación en la que deberemos llevar adelante nuestro trabajo de composición. Para facilitar ese examen hay una serie de preguntas –a las que es conveniente recurrir de manera sistemática– que pueden ayudarnos a explorar el problema:

- **¿Qué escribir?** Si la consigna que se nos plantea lo formula explícitamente (por ejemplo: "Escribir un informe de lectura de un texto académico"), tendremos que buscar información acerca de las características del género *informe de lectura*, en el caso de que no estemos familiarizados con él. Si ya contamos con este dato, éste será un obstáculo menos para salvar en el curso del trabajo. Pero no siempre los problemas se presentan de manera tan clara. A veces nos enfrentamos con la necesidad de defender un punto de vista o presentarnos ante un conjunto de lectores (por ejemplo, si vamos a postularnos para un cargo o solicitar una vacante en un curso universitario). En estos casos, el examen de la situación (el propósito, el tema, los destinatarios) nos llevará a elegir la forma discursiva más adecuada para alcanzar nuestro objetivo.
- **¿Sobre qué escribir?** Conocer el tema que abordará el texto es, lógicamente, una condición ineludible para resolver satisfactoriamente la tarea. En esta etapa exploratoria, es importante poder medir cuánto sabemos sobre la materia de la que vamos a ocuparnos para evaluar nuestras necesidades, saber qué tipo de información debemos procurarnos y dónde conseguirla.
- **¿Para qué escribir?** Toda tarea de escritura responde a una finalidad: convencer a nuestros lectores de que nuestra posición frente a controversia es aceptable, informar sobre hechos o acontecimientos, ayudar a comprender un problema que nuestros lectores no conocen en profundidad, demostrar nuestra solvencia en un tema, proponer un curso de acción. Siempre escribimos con algún propósito y es imprescindible que seamos claramente conscientes de él para poder organizar

nuestros recursos y nuestras acciones, a fin de alcanzar nuestro objetivo.

- **¿Para quién escribir?** Conocer al destinatario es fundamental para garantizar la eficacia del escrito. Saber cuáles son sus creencias y convicciones, y con qué conocimientos cuenta son datos imprescindibles para decidir qué decir y cómo decirlo. Muchas veces ese destinatario es alguien a quien conocemos de manera directa (un amigo, un profesor), pero en muchas otras ocasiones no nos dirigimos a alguien con quien tratamos sino que necesitamos plantear algunas hipótesis acerca de quién es ese lector al que le llegará nuestro escrito. En todos los casos, aun en aquellos en los que escribimos para alguien que efectivamente conocemos, es necesario trazar un perfil del destinatario que defina con la mayor precisión posible sus características para poder entablar y sostener el diálogo virtual que implica la escritura sin que se produzcan malentendidos que obstaculicen la comunicación.
- **¿Desde qué posición tomamos la palabra?** Siempre que tomamos la palabra, tanto en la escritura como en la oralidad, adoptamos más o menos conscientemente una posición o un rol acorde a la situación y a los objetivos de la comunicación. Es importante definir esta posición para elegir el tono que va a tener nuestro discurso. ¿Qué imagen quiero dar de mí mismo como enunciador? ¿Me presentaré como un experto en el tema, como un ciudadano que reclama por sus derechos, como un postulante a obtener un puesto determinado, como un candidato que quiere persuadir a su auditorio de que es la mejor opción en las próximas elecciones? Cuanto más precisa sea esta

definición, mayor claridad tendremos acerca de cómo plantearemos nuestros propósitos y serán mayores nuestras posibilidades de alcanzarlos.

ACTIVIDAD 1

Un estudiante universitario debe escribir un informe de lectura para la asignatura "Introducción al pensamiento social" en el que se comparen distintas definiciones del concepto de *cultura*. ¿Qué tareas tiene que llevar a cabo para resolver satisfactoriamente el trabajo práctico?

ACTIVIDAD 2

Un alumno universitario de la asignatura "Historia de las ideas científicas" tiene que presentar una monografía acerca de la influencia que la teoría de la evolución formulada por Charles Darwin en *El origen de las especies* **(1859) tuvo sobre el pensamiento contemporáneo. Teniendo en cuenta el modelo de procesos de la escritura que proponen Hayes y Flower, describir las tareas que debe llevar a cabo y los recursos que necesita movilizar para escribir este trabajo (y aprobar el curso).**

ACTIVIDAD 3

Una editorial de difusión masiva acaba de lanzar una colección de divulgación científica bastante accesible, destinada a lectores que carecen de formación científica. Uno de los primeros volúmenes de esa colección se ocupará de Darwin y la teoría de la evolución. Para escribir este libro la editorial decide convocar a un prestigioso investigador y profesor universitario especialista

en biología que nunca antes produjo textos de divulgación científica. ¿Qué dificultades deberá enfrentar para resolver satisfactoriamente esta tarea de escritura? Comparar esta situación con la que se plantea en el caso descripto en la actividad 2. ¿Qué operaciones y recursos debe poner en juego este escritor y en qué se diferencian de los que necesita desplegar el estudiante de "Historias de las ideas científicas"?

ACTIVIDAD 4

En un examen escrito de historia, un alumno de escuela media respondió la pregunta "¿Qué instrumentos necesita tener un Estado para garantizar su funcionamiento?" en los siguientes términos:

> *"Me parece, por lo que vimos en el libro, que los instrumentos necesarios que un estado tiene que tener para garantizar su funcionamiento, son los que le permiten funcionar normalmente, como los jueces, la policía, el presidente y el congreso y todas esas cuestiones que son necesarias. Por eso decimos que sin estos instrumentos no puede funcionar".*

¿Qué aspecto(s) del problema retórico no ha(n) sido debidamente considerado(s) en la formulación de esta respuesta? ¿Cómo se manifiestan estos desajustes en el texto producido? ¿Qué modificaciones habría que hacer para que el texto de la respuesta resulte satisfactorio para el evaluador?

3.2. Planificar

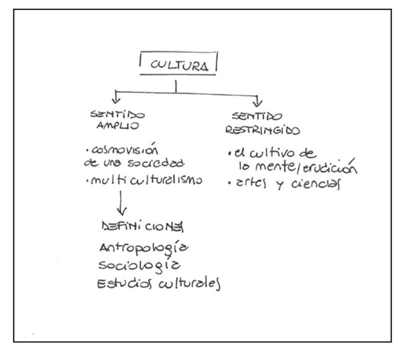
En la planificación el escritor tiene que resolver tres cuestiones principales: fijar un objetivo, generar ideas y darle una organización a la materia que ha generado. La primera de estas sub-tareas está estrechamente relacionada con la evaluación del problema retórico. Es

fundamental formular claramente la meta que se quiere alcanzar porque ella funcionará como la guía que va a orientar todo el proceso de composición. Ya sea que nos propongamos convencer a nuestros lectores de la necesidad de actuar de alguna forma (si, por ejemplo, enviamos una carta a un diario para llamar la atención sobre alguna conducta social poco solidaria) o que queramos lograr que nuestros lectores comprendan cuáles son las etapas del desarrollo cognitivo del niño (si vamos a escribir un artículo de psicología), las metas que fijamos en la planificación nos guiarán a lo largo del proceso, determinarán nuestra selección de materiales e incidirán en la disposición que les daremos en el escrito. Por eso cuando planificamos siempre es recomendable formular nuestro objetivo de la manera más clara, precisa y explícita posible.

La segunda cuestión, generar ideas, puede ser una tarea penosa si la dejamos librada a las ocurrencias espontáneas, pero hay una gran cantidad de estrategias a las que podemos recurrir deliberadamente para facilitarla. Algunas son bien conocidas, como el *torbellino de ideas*, que consiste en escribir una serie de palabras o frases relacionadas con el tema de la tarea, que fluyen precisamente como un torbellino, con o sin conexión lógica. Por ejemplo, si tuviéramos que resolver la tarea descripta en la actividad 1 (escribir un informe de lectura en el que se comparen distintas de-

Torbellino de ideas.

finiciones del concepto de *cultura*), podríamos empezar a generar ideas aplicando esta estrategia, y obtendríamos un torbellino de ideas como el que muestra la imagen anterior.



Mapa conceptual.

También el *uso de diagramas o mapas conceptuales* es de gran utilidad para visualizar las ideas y descubrir relaciones posibles entre ellas, seleccionar y descartar las que no resulten adecuadas al objetivo del escrito. Siguiendo con el mismo ejemplo, nuestro mapa podría ser como el de la imagen.

Cuando se trata de desarrollar proyectos complejos que se extienden durante un cierto tiempo, como sucede con la escritura de una monografía o de un informe de investigación, suele ser útil recurrir a un *diario de escritor* para favorecer el despliegue de un proceso conocido como “incubación creativa” que –como sugiere su nombre– consiste en asentar las ideas a medida que van surgiendo, a lo largo de distintas sesiones de trabajo, para luego dejarlas descansar en un segundo plano de la atención consciente y retomarlas más adelante, desde una perspectiva nueva. La imagen de la incubación creativa es bastante elocuente: las ideas se mantienen a resguardo y protegidas para que puedan tomar forma y salir a la luz.

Finalmente, para la sub-tarea de organización suelen ser muy productivos los *esquemas de contenido*, que grafican la distribución de las ideas en distintos niveles de generalidad/particularidad y permiten ilustrar las relaciones entre ideas principales y secunda-

rias y su correspondiente ubicación en párrafos, parágrafos o partes mayores del texto. Este es un ejemplo de esquema de contenido que puede aplicarse a la resolución de la actividad 1.

1. Formación del concepto de cultura
1.1. Etimología
1.2. Concepción clásica de la cultura
1.3. Cultura y civilización

2. Definiciones de cultura en las ciencias sociales
2.1. Definición estructuralista
2.2. Definición de la antropología simbólica
2.3. Definiciones marxistas

3. El concepto científico de cultura

Esquema de contenido.

ACTIVIDAD 5

La editorial Fondo de Cultura Económica le ha pedido que escriba un prólogo breve para la reedición (corregida y aumentada) del libro de Christian Vandendorpe *Del papiro al hipertexto* (ver capítulo anterior, págs. 42-46). Utilizar algunas de las estrategias descriptas en el apartado previo para generar ideas adecuadas para la tarea y registrar el resultado por escrito. Armar un esquema de contenido que organice gráficamente la presentación de las ideas en el prólogo. Recordar que antes de llevar a cabo estas tareas es imprescindible explorar el problema retórico que plantea la consigna.

ACTIVIDAD 6

Un usuario cansado de reclamar ante la compañía telefónica la reparación de su línea, que ya lleva dos meses sin funcionar, decide escribir una carta a un diario para dar a conocer la situación. Antes de escribir, hace un *punteo* de lo que va a decir y del tono general que tendrá su carta. Sabe que para que el diario lo publique su reclamo tiene que ir más allá de la cuestión meramente personal y resultar interesante para el conjunto de los lectores. Escribir ese punteo previo a la escritura en forma de gráfico (lista, diagrama conceptual, red, etc.).

3.3. Evaluar

La evaluación es constante a lo largo de todo el proceso de composición y afecta todos los aspectos de la escritura. Como dijimos más arriba, el escritor coteja permanentemente su trabajo con el plan que se trazó y produce las correcciones que le parecen necesarias a medida que va escribiendo. Una vez que ha dado forma a un borrador más o menos estable, puede dedicarse a la revisión y edición de ese texto provisorio.

La revisión suele ser una tarea engorrosa y poco grata. Para hacerla menos ardua, el escritor puede valerse de una herramienta como la *lista de control*, que ordena la lectura y simplifica la detección y solución de problemas en un escrito. La lista de control funciona como una ayuda-memoria que registra los aspectos que el escritor debe repasar en un borrador para evaluar el funcionamiento general del texto. La lista que proponemos a continuación es un ejemplo de esta clase de instrumento que es conveniente emplear para orientar la revisión de distintos aspectos del texto.

ASPECTO EVALUADO	COMENTARIO
El título es apropiado para el escrito.	
El escrito se adecua a la situación comunicativa planteada en la tarea.	
El objetivo del texto resulta claro.	
La información se presenta según un orden lógico y con una coherencia interna claramente identificable.	

Lista de control para la revisión de un texto (continúa en página 96).

Los párrafos se usan para organizar información.	
La gramática y la ortografía son correctas.	
La elección de palabras es adecuada.	
La puntuación de oraciones y párrafos es adecuada.	
Las oraciones están bien construidas.	
Los tiempos verbales están bien empleados.	
El paratexto (títulos, subtítulos, bibliografía –si corresponde–) es el adecuado.	
Se respetan las convenciones de citación (si corresponde)	
El texto concluye adecuadamente (no queda en suspenso, tiene un cierre lógico).	
Otros problemas/dificultades:	

Lista de control para la revisión de un texto (viene de pág 95).

EN FOCO

Cómo editar un texto

La revisión orientada por la lista de control permite identificar problemas de funcionamiento del texto en todos los niveles. Este instrumento es doblemente útil, porque ordena la tarea y ofrece la información ya categorizada para que al escritor pueda abocarse a la reso-

lución de las dificultades de manera organizada y, por lo tanto, más eficaz. Esta parte del trabajo de composición corresponde a *la edición*.

Para que la edición sea exhaustiva y resulte efectiva es conveniente hacer varios repasos o "barridos" del texto concentrándose en una clase de problema por vez. Por ejemplo, si en la revisión se han detectado problemas con la puntuación del texto, es aconsejable hacer una relectura que focalice la atención exclusivamente en este aspecto. Intentar resolver todas las dificultades simultáneamente puede hacernos perder de vista algunas de ellas. Es más sencillo identificar y resolver problemas de puntuación si nos concentramos en ese aspecto que si lo hacemos al mismo tiempo que revisamos la ortografía o la correlación de los tiempos verbales.

Para indicar en el texto la presencia de un problema es útil recurrir a una *clave de edición* que lo categorice e identifique gráficamente y nos permita, a medida que revisamos el borrador, ir preparando el trabajo de edición. La tabla siguiente es un ejemplo de clave de edición, herramienta que, junto al repertorio de problemas de edición que reproducimos luego (pp. 98-104), nos servirá de guía.

SIGNO	SEÑALA
S	Problema(s) en la construcción de las oraciones (sintaxis).
CT	Correlación de tiempos verbales.
R	Problema de referencia (falta de acuerdo entre un elemento pronominal y el ítem que reemplaza).
CO	Problema en la concordancia entre sustantivo y adjetivo (género/número) o entre sustantivo y verbo (número/persona).
Prep	Problema en el uso de preposiciones.

P	Problema de puntuación.
O	Error ortográfico.
L	Problema en el uso del léxico (palabra mal seleccionada/ubicada o redundante).
CL	Problema en la coherencia lógica del texto.
AS	Problema de adecuación (el registro o el tono no se adecua a la situación comunicativa planteada en la tarea).

Clave de edición (viene de pág. 97).

Repertorio de problemas de edición

La siguiente lista contiene algunos de los tipos de problemas que se detectan en los escritos con mayor frecuencia (organización de la información en la oración, empleo incorrecto de una preposición, puntuación, ortografía, sintaxis, etc.). Cada problema-ejemplo de este repertorio es seguido por una propuesta de edición/solución, y las iniciales que aparecen entre corchetes en la columna de la izquierda remiten a la *clave de edición* anterior.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Preposición sobrante (dequeísmo) **[Prep]**	Pienso de que no debería ser así. Dijo de que vendría.	Pienso que no debería ser así. Dijo que vendría.
Palabra sobrante (redundancia) **[L]**	La posibilidad de poder hacer esto es muy importante.	La posibilidad de hacer esto es muy importante.
Palabra mal ubicada **[L]/[CL]**	Solo una cadena es fuerte si sus eslabones lo son.	Una cadena es fuerte solo si sus eslabones lo son.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Palabra inadecuada **[L]**	El signo lingüístico posee un significante y un significado.	El signo lingüístico es la asociación de un significante y un significado.
Palabra incorrecta **[L]**	El matrimonio no se consumió.	El matrimonio no se consumó.
Error ortográfico simple **[O]**	Todabía no llegó.	Todavía no llegó.
Error ortográfico tildación **[O]**	Hacia dos horas que estaba afuera.	Hacía dos horas que estaba afuera.
Error ortográfico uso de mayúsculas **[O]**	El estado debe ocuparse de la educación.	El Estado debe ocuparse de la educación.
Puntuación coma faltante **[P]**	Sí juro. Tenía lápices azules verdes amarillos y rojos	Sí, juro. Tenía lápices azules, verdes, amarillos y rojos
Puntuación coma entre sujeto y verbo **[P]**	Los niños y los locos, dicen la verdad.	Los niños y los locos dicen la verdad.
Puntuación signo de interrogación o exclamación faltante **[P]**	Qué hora es? Basta!	¿Qué hora es? ¡Basta!
Puntuación comillas faltantes **[P]**	La palabra ave tiene dos sílabas.	La palabra “ave” tiene dos sílabas.
Puntuación signo incorrecto **[P]**	Si te parece bien; vamos.	Si te parece bien, vamos.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Concordancia sujeto-verbo sustantivo-adjetivo **[CO]**	La gente son muy maleducados.	La gente es muy maleducada.
Concordancia sujeto (compuesto plural) con verbo singular **[CO]**	La forma de publicación más frecuente era la lectura en voz alta o el recitado, en donde se utilizaba el verso, las rimas, las repeticiones sonoras y el ritmo que ayudaba a recordar.	La forma de publicación más frecuente era la lectura en voz alta o el recitado, en la que se utilizaban el verso, las rimas, las repeticiones sonoras y el ritmo que ayudaban a recordar.
Concordancia sust.-adj. **[CO]**	La noticia está en la primer página. Es la tercer hija del matrimonio.	La noticia está en la primera página. Es la tercera hija del matrimonio.
Referencia pronominal **[R]**	La cuestión donde nos preocupa debe ser resuelta cuanto antes.	La cuestión que nos preocupa debe ser resuelta cuanto antes.
Construcciones de relativo→cuyo **[S]**	Esto se refleja en la poca sensibilidad de la población para con aquellos, que por diversos motivos, se ve obstaculizada en diferentes grados su movilización. Leí muchos libros que no recuerdo los nombres ni los autores.	Esto se refleja en la poca sensibilidad de la población para con aquellos cuya movilización se ve obstaculizada por diversos motivos y en diferentes grados. Leí muchos libros cuyos títulos y autores no recuerdo.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Construcciones de relativo duplicación de objeto directo **[S]**	Esta situación, que todos la conocemos, está llegando a un punto crítico.	Esta situación, que todos conocemos, está llegando a un punto crítico.
Construcciones de relativo con preposición **[S]**	El discurso con que se abrió la sesión duró dos horas. El asunto que te hablé ayer, ya se resolvió. Hay lectores que les encanta leer y hay escritores que les encanta escribir.	El discurso con el que se abrió la sesión duró dos horas. El asunto sobre el que te hablé ayer, ya se resolvió. Hay lectores a los que /(a quienes) les encanta leer y hay escritores a los que / (a quienes) les encanta escribir.
Oración no conclusiva **[S]**	Y se ve claramente que este problema que preocupa a la mayor parte de la población de la ciudad de Buenos Aires.	Y se ve claramente que este problema, que preocupa a la mayor parte de la población de la ciudad de Buenos Aires, debe ser tratado por la Legislatura.
Orden de palabras en la oración **[S] [P]**	Cuando un hijo es testigo del fracaso en diversos ámbitos de su padre, ya sea en la pareja, en lo laboral y en la relación con su primogénito, no querrá repetir los mismos fracasos para su vida futura que su padre ha cometido.	Cuando un hijo es testigo del fracaso de su padre en diversos ámbitos, ya sea en la pareja, en lo laboral y en la relación con su primogénito, no querrá, para su vida futura, repetir los mismos fracasos que su padre ha cometido.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Correlación temporal: condicionales **[CT]**	Si haría calor iría a la playa.	Si hiciera calor iría a la playa.
Correlación temporal: subjuntivo en contexto pasado **[CT]**	Le pidió que vaya a visitarlo pero ella nunca fue. La función específica de la imprenta, era hacer que el texto circule más rápido y que se reduzcan el costo y el tiempo de producción.	Le pidió que fuera a visitarlo pero ella nunca fue. La función específica de la imprenta era hacer que el texto circulara más rápido y que se redujeran el costo y el tiempo de producción.
Contraste de aspectos verbales: imperfecto vs. perfecto **[CT]**	El niño caminó hacia la puerta, que se encontraba entreabierta, con intenciones de cerrarla para mantener el lugar lo más cálido posible, pero una mano aventaja su intención del otro lado y la abría del todo.	El niño caminó hacia la puerta, que se encontraba entreabierta, con intenciones de cerrarla para mantener el lugar lo más cálido posible, pero una mano aventaja (o aventajó) su intención del otro lado y la abre (o abrió) del todo.
Uso incorrecto del gerundio (con sentido de posterioridad) **[S]**	La relación entre los sexos ha cambiado encontrándonos hoy con parejas en las que los roles están más equilibrados.	La relación entre los sexos ha cambiado y es por eso que hoy encontramos parejas en las que los roles están más equilibrados.
Uso incorrecto del gerundio (valor de proposición	Y por último, debemos mencionar al código lingüístico,	Y por último, debemos mencionar al código lingüístico, que contiene los

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
relativa) **[S]**	conteniendo los conocimientos de la lengua utilizados por el lector y el escritor.	conocimientos de la lengua utilizados por el lector y el escritor.
Uso incorrecto del gerundio (valor de proposición adverbial) **[S]**	Juan Domingo Perón fue protagonista de toda una etapa de la historia de Argentina, siendo presidente de la República en dos ocasiones (1946-1955; 1973-1974) y fundando un movimiento político, el peronismo, caracterizado por sus principios nacionalistas y populistas.	Juan Domingo Perón fue protagonista de toda una etapa de la historia de Argentina, ya que fue presidente de la República en dos ocasiones (1946-1955; 1973-1974) y fundó un movimiento político, el peronismo, caracterizado por sus principios nacionalistas y populistas.
Uso incorrecto del gerundio (valor de proposición adverbial) **[S]**	Juan Domingo Perón fue protagonista de toda una etapa de la historia de Argentina, siendo presidente de la República en dos ocasiones (1946-1955; 1973-1974) y fundando un movimiento político, el peronismo, caracterizado por sus principios nacionalistas y populistas.	Juan Domingo Perón fue protagonista de toda una etapa de la historia de Argentina, ya que fue presidente de la República en dos ocasiones (1946-1955; 1973-1974) y fundó un movimiento político, el peronismo, caracterizado por sus principios nacionalistas y populistas.

PROBLEMA	EJEMPLO	EJEMPLO EDITADO
Unidad temática de las oraciones/ organización de la información **[S] / [CL]**	“Quilango” es una palabra de origen indígena de los indios Onas que habitaban el sur argentino y eran cazadores y se usaba para designar a la piel de un animal que se entregaba como premio al cazador que se destacaba en la cacería entre todos ellos.	“Quilango” es una palabra de origen Ona. Los Onas, aborígenes cazadores que habitaban el sur argentino, empleaban esta expresión para designar a la piel de un animal que se entregaba como premio al cazador más destacado.
Estructura de la oración, empleo del léxico **[S] / [L]**	La discriminación que se producía en la Edad Media, en cuanto al libre acceso de textos por parte de personas comunes (alfabetos), era sin lugar a dudas producida por las instituciones.	La discriminación que, en la Edad Media, impedía el libre acceso de las personas comunes a los textos, era, sin lugar a dudas, responsabilidad de las instituciones.

Repertorio de problemas de edición (viene de pág. 98).

ACTIVIDAD 7

EJERCICIOS DE EDICIÓN

Los textos que siguen fueron modificados para introducir problemas de ortografía (O), sintaxis (S), puntuación (P), coherencia lógica (CL), concordancia

(CO), léxico (L), referencia (R) y correlación de tiempos verbales (CT). Editarlos indicando claramente la solución propuesta para cada problema.

Texto 1: **Tiempo y cambio**

Cómo sabemos que el cambio se acelera. A fin de cuentas, no existe un modo absoluto de medir el cambio. En la tremenda complicación del universo, incluso dentro de una sociedad dada, se produce simultáneamente un número infinito de corrientes de cambio. Todas las «cosas» —desde el virus más diminuto hasta la mayor galaxia— son, en realidad, no cosas, sino procesos. No hay punto estático, una inmutabilidad feliz, que sirva para medir el cambio. Aunque el cambio es necesariamente relativo. **(P)** **(L)** **(CL)**

También es desigual. Si todos los procesos se desarrollarían a la misma velocidad, o incluso si se acelerarían y frenarían al unísono, sería imposible observar el cambio. **(CT)**

Pero el futuro invade el presente a distintas velocidades. Y de este modo se hace posible comparar la rapidez de los diferentes procesos a medida que se desarrollan. Sabemos, por ejemplo, que, comparada con la evolución biológica de las espesies, la evolución cultural y social es extraordinariamente rápida. Sabemos que algunas sociedades se transforman, tecnológica o económicamente, más de prisa que otras. **(O)**

Y sabemos también que los diferentes sectores de una misma sociedad muestran distintas velocidades de cambio: la disparidad que William Ogburn designó con el nombre de retardación cultural. Es precisamente la desigualdad del cambio lo que lo hace mensurable. **(P)**

Sin embargo, necesitamos un patrón que nos permita comparar unos procesos sumamente diversos, y ese patrón es el tiempo. Sin

el tiempo, el cambio nada significa. Y sin el cambio, el tiempo se detendría. El tiempo puede concebirse como los intervalos donde **(R)** ocurren los acontecimientos. Así como la moneda nos permite dar un valor a las manzanas y a las naranjas, el tiempo nos permite comparar procesos diversos. Cuando decimos de que se necesitan **(Prep)** tres años para construir una represa, en realidad declaramos que se requiere el triple del tiempo que emplea la Tierra en dar la vuelta alrededor del Sol, o 313 millones de veces el tiempo que se necesitan **(CO)** para sacar punta a un lápiz. El tiempo es la moneda que hace posible comparar la rapidez con la que se desarrollan procesos muy diferentes.

Toeffler, Alvin. *El "shock" del futuro* (texto adaptado)

Texto 2: **Señales genéricas**

Desde el momento en que nace un bebé, le hacemos saber, de mil maneras sutiles y no verbales, de que es un varón o una niña. La ma- **(Prep)** yoría de las personas sostiene en brazos a las niñas y a los varones en forma diferente. En nuestra sociedad y aun a muy tierna edad, los varones suelen estar sujetos a un trato más brusco.

Cada vez que un niño actúa en la forma que concuerda con nuestras convicciones respecto de como debe proceder un varón, halagamos **(O)** su comportamiento. Este halago puede ser tan sutil como la inflexión del tono de la voz o la fugaz expresión de aprobación en el rostro. O **(P)** puede ser verbal y específico ("Así hacen los varones"…).

De igual manera halagamos a las niñas cuando detentan gestos emi- **(L)** nentemente femeninos. Podremos no retar a los varones por querer jugar

a las muñecas, pero rara vez alentamos para que lo hagan. Tal vez la total ausencia de respuesta –la falta de vibraciones positivas– le hagan **(CO)** saber al niño que está haciendo algo que los varones, no deben hacer. **(P)**

Es cierto que en algún nivel subliminal también se puede llegar a aprobar o desaprobar un comportamiento más sutil, ya que para determinada altura de su desarrollo los varones comienzan a moverse y desenvolverse como varones mientras que las niñas lo hacen como mujeres. Estas maneras de moverse son más adquiridas que nativas **(L)** y varían entre una cultura y otra. Por citar solo un ejemplo, los gestos de las manos que para nosotros son femeninos o, en un hombre, afeminados, se consideran naturales en muchos países del Medio Oriente donde tanto los hombres como las mujeres mueven las manos en igual forma.

Es muy poco lo que se sabe hasta ahora acerca del modo en que los niños toman conciencia de sus características genéricas, o de la edad en que comienzan a hacer uso de ellas. Hay indicios de que en el Sur de los Estados Unidos dicha toma de conciencia se produce alrededor de los cuatro años y algo más tarde en el Noreste. Por lo tanto, **(CL)** no podría decirse que la edad depende de las diferentes subculturas regionales. Si nos detenemos a observar la forma en que se mantiene la pelvis, veremos que las mujeres la inclinan hacia adelante, mientras que los varones la echan hacia atrás. Siendo el ángulo pelviano empleado como característica sexual solo cuando el individuo llega al punto de estar capacitado para cortejar a su pareja. El ángulo **(S)** pelviano responde a ese cambio total y confuso que se produce en la adolescencia, cuando se dejan atrás la niñez y los varones parecen repentinamente interesados en las niñas y viceversa.

Davis, Flora. *El lenguaje de los gestos* (texto adaptado)

Texto 3: **Nueva York quiere aniquilar a sus cisnes**

Las especies invasivas contra las que se luchan suelen ser poco **(CO)**
atractivas y no generan una gran estima entre la población general.
Los cisnes, sin embargo, son uno de los animales más queridos
representando incluso para muchos un símbolo de amor. Por eso, **(S)**
la intención del departamento de conservación medioambiental del
Estado de Nueva York de eliminar a las 2.200 aves, como publica el
New York Times, no ha generado mucha polémica. **(CL)**

El cisne vulgar o cisne mudo fue introducido en Estados Unidos a
finales del siglo XIX proscedente de Europa por su atractiva estética. **(O)**
Sus largos cuellos y su plumaje blanco como la nieve han hecho muy
popular a esta especie. Pero las elegantes aves acuáticas también
tienen un lado oscuro: destruyen el hábitat de los patos y gansos
nativos y atacan a las personas. Estos, son los argumentos esgrimi- **(P)**
dos por el departamento para declarar a los cisnes "especie invasiva
prohibida".

Para eliminar a las 2.200 aves se han propuesto dos vías: dispararles
o capturarlos y tirarles gas tóxico. Los huevos de los nidos serán
rociados con aceite para evitar su eclosión. El plan ha enfrentado a **(O)**
organizaciones conservacionistas con activistas por los derechos de
los animales, que se muestran horrorizados. *Goose Watch NYC* ha de-
nunciado la propuesta y dos docenas de organizaciones dedicadas a
la conservación lo están considerando.

El director de conservación y ciencia de la sucursal neoyorquina,
Mike Burger, ha declarado de que el grupo se reunirá pronto para **(Prep)**
alcanzar una posición oficial, pero se prevé un respaldo unánime al
plan gubernamental. Nos sentimos cómodos apoyando al Departa-
mento de Estado en este asunto ha manifestado Burger estamos a

favor de métodos de control no letales cuando sea posible pero en este caso creemos que son necesarios para reducir la población de cisnes a los niveles deseados. **(P)**

Muchos ciudadanos se han mostrado sorprendidos y han expresado su consternación siempre según el periódico americano. "Si hubieran nacido aquí, hubieran sido considerados nativos", opina Michael Vangi, hijo de padre italiano, mientras observa a los cisnes de la bahía de Brooklyn. **(CT)** "Es un desastre. ¿Así tratamos a los inmigrantes?", añade Joseph Lo Re, haciendo una semejanza con la población inmigrante de Nueva York. **(L)**

Publicado en el diario *La Nación* el 30 de enero de 2014
URL: http://www.lanacion.com.ar/1659792-nueva-york-quiere-aniquilar-a-sus-cisnes
(texto adaptado)

Texto 4: **Heliotropos en cautiverio**

El hecho de que los relojes circadianos expresen el tiempo a pesar de estar expuestos a un medio ambiente constante es conocido desde hace más de 250 años atrás. En 1729, el astrónomo francés **(L)** Jea-Jacques d'Ortous de Mairan observó que heliotropos encerrados en un armario oscuro seguían presentando el ritmo de 24 horas en el movimiento de sus hojas porque había desaparecido la señal **(CL)** ambiental que aparentemente lo inducía. La conclusión de Mairan fue que existía un reloj interior que regulaba la conducta del vegetal. Cien años más tarde se demostró que bajo condiciones de constancia del medio ambiente luminoso las hojas del heliotropo no se abren exactamente cada veinticuatro horas sino que muestran un período

de aproximadamente veintitrés horas. Esta es la base para llamar circadiano a estos ritmos. En condiciones de constancia ambiental muestran un período de "circa-24 horas" aproximadamente 24 horas no de 24 horas exactas. **(P)**

El experimento de de Mairan fue adaptado al hombre mediante el diseño de cámaras ambientales donde todas las señales periódicas luz a través de ventanas, relojes, radio, TV habían sido eliminadas. También se obtubo información de interés del estudio de los ritmos **(O)** biológicos en investigadores aislados en cuevas durante largos períodos. Un experimento típico en cámara de aislamiento consiste en dar al individuo, durante los primeros días, información temporal normal, que luego se interrumpió para permitir que en adelante el **(CT)** sujeto seleccione su propio ritmo de actividad. En estas condiciones la actividad sigue siendo rítmica y es autoevaluada como normal. Sin embargo, los ritmos circadianos (temperatura corporal, vigilia-sueño, la concentración de diversas hormonas plasmáticas) comienzan a mostrar un período de aproximadamente veinticinco horas retrasándose el comienzo del sueño, con respecto al mundo exterior, en aproximadamente una hora por día, y ocurriendo lo mismo con las otras funciones rítmicas tabuladas. **(S)** Es de destacar que aunque el sistema circadiano está en condiciones de desarrollarse libremente, la relación temporal entre los distintos ritmos biológicos se conservan: los parámetros **(CO)** fisiológicos y de conducta que se dan durante el "día subjetivo" del individuo en condiciones de Constancia ambiental muestran una relación normal con aquellos de la "noche subjetiva".

Publicado en *CIENCIA HOY*, vol. 1. nº 1, dic. 1988/ene. 1989
URL: http://www.cienciahoy.org.ar/ch/hoy01/heliotropos.htm
(texto adaptado)

Texto 5: **El negro en el fútbol brasileño**

Miguel do Carmo es señalado por muchos como el primer futbolista negro del país. Debutó en 1900 en Ponte Preta, con apenas 15 años. Nació en 1885, tres años antes de que Brasil se convierta en el último país americano que haya abolido la esclavitud. Brasil **(CT)** había sido el mayor importador de esclavos. Seis veces más que Estados Unidos. Cerca de tres millones y medio, muchos de ellos originales de lo que hoy es Nigeria. En Porto Alegre la esclavitud ha- **(L)**
bía sido abolida cuatro años antes siendo los esclavos casi un tercio **(S)**
de la población. Ya en 1883 Aquiles José Gomes Porto-Alegre afirmó que su diario, Jornal do Commercio, no publicaría más “denuncias de fugas” o de “comercio” de esclavos. Algunas décadas después, cracks como Carlos Alberto, mulato hijo de un fotógrafo y jugador en 1926 del entonces aristocrático Fluminense, aclaraba su piel con arroz antes de salir al campo. Y el goleador Arthur Friedenreich, hijo de un inmigrante alemán y una negra brasileña, figura del Sudamericano de 1919, se ponía brillantina y una toalla mojada a modo de turbante para alizar el cabello mota. **(O)**

Ponte Preta busca documentos oficiales para que la FIFA lo reconozca como primer club que practicó democracia racial en Brasil. Fundado en 1900 por blancos, negros y mulatos, Ponte Preta (Puente Negro, porque había uno cerca de la cancha) afirma que Do Carmo, un ferroviario que vivía en la Rua Abolicao, debutó ese mismo año, cinco antes que Bangú alistara a Francisco Carregal. Y luego se sumaron **(Prep)**
más negros al equipo, también mucho antes de que Vasco da Gama desafiara a todos y alistara jugadores negros en 1923. Su hinchada de base obrera asume hoy con orgullo el apodo de “macaca”, porque los rivales se burlaban décadas atrás diciendo que los hinchas eran “macacos” y el equipo una “macacada”.

Campinas, la región de San Pablo donde fue fundado el club, explotó esclavos en plantaciones de café y azúcar, con 18 horas diarias de trabajo, mujeres abusadas y rezo nocturno supervisado por la Iglesia. Viejos tiempos de lo que algunos llamaban "Campinasuberalles" por las pretenciones de riqueza blanca y europea de las élites. **(O)**
Pasaron casi dos siglos. Pero jugadores de Ponte Preta denunciaron **(P)**
insultos racistas cuando el año pasado perdieron la final de la Copa Sudamericana ante Lanús. Su capitán Roberto imitó a un mono al **(P)**
celebrar un gol años atrás contra Vélez, para responder a los gritos de mono de fanáticos argentinos. Algunos de esos insultos se escucha **(CO)**
aún hoy por parte de algunos hinchas argentinos en estos días mundialistas en Brasil.

Fernández Moores, Ezequiel. Publicado en *canchallena.com*, 25/6/2014
URL: http://canchallena.lanacion.com.ar/1704356-el-negro-en-el-futbol-brasileno
(texto adaptado)

| 4 |

Explicar

Con frecuencia resulta difícil distinguir claramente el discurso explicativo; en el lenguaje corriente, *explicar* se confunde a menudo con *exponer* o aún con *informar*. Sin embargo, si examinamos las situaciones comunicativas en las que se desarrolla una explicación resulta más sencillo delimitar el alcance y las características de este tipo de organización textual.

La explicación es una forma de composición típica de géneros académicos tales como artículos científicos, tesis, tratados, monografías, informes de investigación, y ocupa un lugar central en el discurso didáctico. Pero si bien son estos géneros los que sirven de marco habitual para la explicación, ésta también suele aparecer en una amplia variedad de contextos cuya característica común es la necesidad de comprender o hacer comprender un problema (por qué o cómo se produce un fenómeno, un hecho o un proceso). En todos los casos, explicar supone, como lo indica su etimología, desarrollar, desplegar, desenvolver algo que resulta confuso o poco claro.

ACTIVIDAD 1

Leer atentamente los dos textos que siguen e identificar los pasajes en los que se presenta una explicación. ¿Qué es lo que se busca hacer comprender en cada caso?

Texto 1: **Crianza** -Capítulo 3-

La sonrisa mutua expresa, a los que sonríen, que ambos se encuentran en un estado de ánimo ligeramente aprensivo, pero de atracción recíproca. Sentirse ligeramente temeroso equivale a ser no agresivo, y ser no agresivo equivale a ser amistoso; de esta manera, la sonrisa evoluciona como un amistoso procedimiento de atracción.

¿Por qué, si nosotros hemos necesitado esta señal, han podido otros primates prescindir de ella? Cierto que tienen señales amistosas de diversas clases, pero la sonrisa constituye una señal adicional, exclusiva de nosotros, y tiene enorme importancia en nuestra vida cotidiana, tanto de niños como de adultos. ¿Qué hay, en nuestro modo de existencia, que le haya dado aquella importancia? La respuesta radica, al parecer, en nuestra famosa piel desnuda. El joven mono, al nacer, se agarra fuertemente a los pelos de su madre. Y en esta actitud se pasa las horas y los días. Durante semanas, e incluso meses, se niega a abandonar la abrigada protección del cuerpo de la madre. Más tarde, cuando se atreve a separarse de ella por primera vez, volverá corriendo y se colgará de ella a la primera alarma. Tiene su propia manera positiva de asegurarse el estrecho contacto físico. Y aunque a la madre no le guste este contacto (porque el hijo es ya mayor y pesa más), le costará no poco desprenderse de él. Esto puede atestiguarlo quien haya tenido que actuar de madrastra de un joven chimpancé.

Cuando nosotros nacemos nos hallamos en una posición mucho más difícil. No sólo somos demasiado débiles para asirnos, sino que no tenemos nada a que agarrarnos. Privados de todo medio mecánico de asegurar el estrecho contacto con nuestra madre, podemos confiar únicamente en las señales estimulantes maternales. Podemos chillar hasta desgañitarnos para atraer su atención, pero una vez conseguido esto debemos hacer algo más para conservarlo. Este es el momento en que necesitamos un sucedáneo del agarrón,

alguna clase de señal que satisfaga a la madre y la haga desear permanecer con nosotros. Esta señal es la sonrisa.

Morris, Desmond (2003). *El mono desnudo*.
Barcelona: Debolsillo

Texto 2

“Un signo es un *estímulo asociado* a otro *estímulo* del cual evoca la *imagen mental*. La significación es, por tanto, un *proceso psíquico*; todo ocurre en la mente.

La naturaleza de esta asociación constituye el problema fundamental de la teoría de los signos y de la psicología; el conductismo (behaviorismo) o psicología de la conducta y la psicología experimental en general han concedido un sitio preponderante al problema del signo, y lo han situado en el centro de sus observaciones y de sus hipótesis: es de sobra conocido el experimento clásico del perro de Pavlov.

Dicha psicología supone que todo *estímulo* deja una *huella mnemónica* en el organismo, que todo nuevo *estímulo idéntico* o *asociado* al primero puede hacer surgir.

De esta manera, ver una nube evoca la imagen de una nube ya vista, y al mismo tiempo evoca las *imágenes asociadas* con esa nube, en particular la de la lluvia; el ruido de platos, la de la comida; la vista de una llama, el recuerdo de una quemadura; el ladrido de un perro, la imagen de un perro; y del mismo modo la palabra “perro”, es decir, los sonidos que forman esta palabra, evoca, al llegar a nuestros oídos, la imagen del animal al cual están asociados. Veremos más tarde las críticas a este punto de vista, algo anticuado a los ojos de la psicología moderna. En todo caso, era el punto de vista de Saussure.”

Guiraud, Pierre (1960). *La semántica*.
“Breviarios”. México: Fondo de Cultura Económica,
(cap. 1: “La significación: el proceso semántico”).

4.1. ¿Qué significa explicar?

Más allá de las diferencias evidentes entre los dos fragmentos reproducidos en la actividad 1, es fácil advertir ciertos rasgos comunes que los asemejan y dan cuenta de la dinámica comunicativa particular que plantea la explicación.

Como vimos cuando nos ocupamos de los procesos de composición, en toda situación de escritura intervienen una serie de factores que directa o indirectamente inciden en la forma del escrito. Sabemos que el tema que tratamos, la relación que entablamos con el lector, el contexto en el que se despliega la comunicación y la meta que nos proponemos alcanzar determinan las características del escrito que producimos. Los textos de Morris y Guiraud se ocupan de temas distintos (la sonrisa humana, la significación), se dirigen a lectores diferentes (el texto de Morris es un ensayo de divulgación científica que se dirige a un público sin ninguna formación en etología, mientras que el de Guiraud es un "breviario" –una suerte de manual académico– destinado a lectores con cierto grado de especialización en la disciplina) pero ambos tienen una misma finalidad: facilitar la comprensión de un problema (el significado evolutivo de la sonrisa humana en el primer caso y el funcionamiento del signo en el segundo). Este es el rasgo que comparten y hace que los identifiquemos como explicaciones.

En efecto, el objetivo de toda explicación es hacer comprender algo que se presenta como un problema de conocimiento. Es precisamente esta finalidad la que determina, en primer lugar, la relación que se establece entre quien explica (el enunciador) y aquel a quien va dirigida la explicación (el destinatario). Así, entonces, podemos concebir a la explicación como un diálogo entre un enunciador que se presenta

como una fuente de saber y un destinatario que solicita una respuesta para el interrogante que plantea una situación problemática.

Este diálogo virtual está representado de manera explícita en el texto de Morris. Allí el enunciador presenta un dato (el ser humano es el único de los primates que sonríe) que, por su carácter inesperado, motiva la necesidad de una explicación. La pregunta "¿Por qué, si nosotros hemos necesitado esta señal, han podido otros primates prescindir de ella?" atrae la atención del lector hacia un aspecto peculiar de la conducta humana que la distingue entre los primates y cuyas causas se busca comprender. La pregunta siguiente, "¿Qué hay, en nuestro modo de existencia, que le haya dado aquella importancia?", precisa un poco más la formulación del problema y permite introducir la explicación como respuesta a esos dos interrogantes.

La dinámica pregunta-respuesta que pone en escena el texto de Morris constituye la base de la organización de todo texto explicativo. En los géneros que tienen una finalidad didáctica marcada, como la divulgación científica, la pregunta-problema tiende a manifestarse de manera explícita pero no siempre aparece esta formulación en la superficie del texto, como puede verse en el fragmento de Guiraud. En casos como éste, en los que la pregunta-problema está implícita en el enunciado, las estrategias interpretativas del lector la harán emerger para poder procesar la explicación.

ACTIVIDAD 2

Insertar en el texto de Pierre Guiraud leído al comienzo de este capítulo una pregunta que explicite el problema que se busca comprender.

4.2. Organizar la explicación

Todo texto explicativo consta básicamente de dos componentes: por un lado el problema que se busca explicar (el *explicando*[3]) y por otro la explicación (el *explicante*). Las relaciones[4] entre estos dos componentes pueden ser de dos tipos: o bien causales (las que se identifican por los operadores lógicos *por qué* o *cómo* y *porque*) o bien ecuativas (las que establecen una relación de equivalencia entre dos términos, señalada por distintas clases de reformulaciones, sustituciones por sinónimos, ejemplos o comparaciones).

El texto de Morris es un ejemplo claro de explicación causal, ya que el objetivo de las preguntas que introducen la explicación es comprender las razones por las cuales el hombre es el único primate que ha desarrollado la sonrisa. Para responder la pregunta es necesario aportar los datos que el lector necesita conocer para comprender el problema. Estos datos no pueden introducirse de cualquier manera (como podría suceder con una descripción de un objeto en la que da lo mismo comenzar por cualquiera de sus partes para darlo a conocer). En una explicación, el orden en el que se introducen los datos es fundamental para garantizar la comprensión, puesto que se debe respetar una progresión lógica de la información según la cual el dato A es causa de o permite comprender a B; B es causa de C y así sucesivamente hasta alcanzar la respuesta al problema.

Así, entonces, podríamos analizar el encadenamiento explicativo que organiza el texto de Morris de la siguiente manera:

---

[3]La palabra *explicando* en latín significa: “lo que debe ser explicado”.

[4]Cf. Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*; “Enciclopedia Semiológica”. Buenos Aires: EUDEBA.

Problema: ¿Por qué el hombre es el único primate que sonríe?

DATO A: El joven mono, al nacer, se agarra fuertemente a los pelos de su madre. Y en esta actitud se pasa las horas y los días. Durante semanas, e incluso meses, se niega a abandonar la abrigada protección del cuerpo de la madre.

DATO B: Los humanos carecen de pelo, por lo tanto no pueden aferrarse físicamente de su madre para obtener protección.

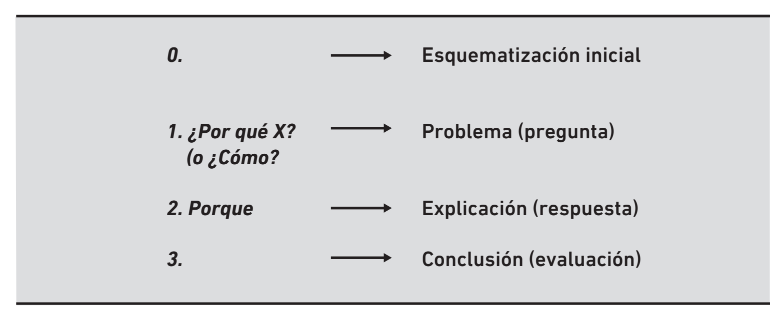
DATO C: Dado que carecen de medios mecánicos para asegurar el estrecho contacto con la madre, deben recurrir a señales para obtener la atención materna.

DATO D: Una vez que el bebé humano ha logrado la atención de su madre, para conservarla necesita otro tipo de señal que la satisfaga y le haga desear permanecer con él.

DATO E: Esta señal es la sonrisa.

En el comienzo del texto de Guiraud encontramos un encadenamiento de tipo ecuativo en el cual el signo es definido como un estímulo asociado a otro estímulo [signo=estímulo]. Más adelante, la explicación del mecanismo por el cual se produce esa asociación se articula de acuerdo con el modelo causal que responde la pregunta "¿cómo se produce la significación?".

En general, podemos describir la organización de los encadenamientos explicativos de acuerdo con un esquema bastante regular que representa la dinámica pregunta-respuesta de la que hablamos en el apartado anterior. El modelo estructural que reproducimos en la figura siguiente es una adaptación del esquema propuesto por Jean-Michel Adam (1992) para describir la organización de la secuencia explicativa.



Secuencia explicativa.

El esquema que describe Adam consta de cuatro módulos, sólo dos de los cuales deben aparecer necesariamente: el problema y la explicación. El módulo 0, que Adam denomina "esquematización inicial", prepara el terreno para el planteo del problema explicativo; define un estado de situación que funciona como un prólogo al verdadero encadenamiento explicativo. En el texto de Morris, ésta es la función del primer párrafo, en el que se describe el significado de la sonrisa. El módulo 3, la conclusión, suele agregar algún comentario, algunas veces de tipo evaluativo y otras, a manera de resumen, con el objetivo de fijar en la memoria del lector la respuesta al problema que se ha explicado.

En síntesis, podemos describir la organización del texto explicativo como una serie estructurada de unidades elementales. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, por un lado, que no todas las explicaciones concretas que encontramos en los textos tienen esta misma forma en superficie: la pregunta explicativa no siempre aparece en forma explícita sino que es el lector quien debe reponerla. La presencia o ausencia de la esquematización inicial y la conclusión, por su

parte, dependen en buena medida del género discursivo en el que se plasme la explicación. Los géneros didácticos, que tienden a ser más cooperativos con el lector, suelen presentar introducciones y conclusiones que faciliten la comprensión.

ACTIVIDAD 3

Analizar la organización del texto de Pierre Guiraud. Formular la pregunta-problema y reconstruir la cadena de datos que articulan la respuesta-explicación.

ACTIVIDAD 4

Leer atentamente los textos que siguen y describir en cada caso la organización de la explicación. Formular la pregunta-problema y reconstruir la cadena de datos que articulan la respuesta-explicación.

Texto 3

Umberto Eco escribió, con motivo del fin del segundo milenio, que lo que posibilitó a la humanidad superar el largo período de oscurantismo, es decir, casi siete siglos de historia que abarcan la llamada primera Edad Media, fueron las legumbres: los porotos, habichuelas y arvejas en sus diferentes formas. Según Eco, en esos tiempos en los que se vivía bien y se comía bien sólo dentro de los castillos, el campesino y el resto de la humanidad excluida que vivía fuera de los muros, no tenía fuentes de proteínas en su alimentación ya que la carne era reservada a los poderosos y sus familias. Los campesinos podían probar carne sólo si tenían éxito con la caza furtiva pues la caza también estaba reservada a los señores. Con el advenimiento del segundo

milenio, allá por los años 1000, se introdujeron en Europa herramientas agrícolas que permitieron el arado de la tierra y el mejor manejo de los animales, lo que posibilitó un mejor aprovechamiento de la tierra. Uno de los productos de estos cultivos fueron las legumbres, que constituyeron la base de las dietas de los campesinos. De este modo las proteínas (en este caso, de origen vegetal) fortalecieron nuevamente a la población y permitieron que se reprodujera y desarrollara mejor. Y todos sabemos que un niño bien alimentado es un futuro hombre de bien y de potencial sabiduría. El resto de la historia de Europa es bien conocida por todos (o al menos algunas ideas tenemos): Colón se cansó de mirar las olas y vino a descubrirnos, varios años más tarde un montón de gente se cansó de la irracionalidad de Europa y vinieron a inmigrarnos... y así los argentinos empezamos a descender de los barcos.

Wall, Luis (2002). *Plantas, bacterias, hongos, mi mujer, el cocinero y su amante (sobre interacciones biológicas, los ciclos de los elementos y otras historias)*, Bernal: UNQ

Texto 4: **El nacimiento de la escritura: signos cuneiformes**

A lo largo del cuarto milenio antes de nuestra era surge, entre los dos ríos que dan nombre a Mesopotamia (en griego *mesos* significa “en mitad” y *potamos* “río”), el Tigris y el Éufrates, la brillante civilización sumeria, civilización que iba a legar a la humanidad un invento revolucionario cuyos ecos aún se pueden escuchar en la actualidad: la escritura. El nacimiento de la escritura se encuentra ligado a dos factores, por lo menos, de naturaleza muy diferente, como son por una parte el factor urbano y por otra las cada vez mayores necesidades administrativas. La aparición de los códigos, sean éstos de la naturaleza que sean, está, en efecto, directamente relacionada con la de los grupos humanos, con la de las comunidades que comparten estos códigos pero también con las funciones que se les pide cumplir a tales códigos. La comunidad que asistiría al alumbramiento de la escritura iba a ser precisamente cierto pueblo de lengua

sumeria llamado Uruk (actualmente Warka), situado en la baja Mesopotamia a la orilla izquierda del Éufrates (lugar en el que se han realizado numerosas excavaciones desde el año 1928). Y se puede deducir la función de esta escritura a partir incluso de la observación de sus producciones más embrionarias, una especie de “fichas”, que las excavaciones nos han dado a conocer, encerradas en “recipientes” de barro con forma de conos de diferentes tamaños o de bolas. El contenido de estos recipientes servía como referencia, como una especie de garantía en los contratos. Si existía el compromiso de entregar un rebaño de corderos de tantas cabezas, se sellaba entonces un recipiente de arcilla que contenía tantas fichas como corderos, o también determinadas fichas que por sus formas simbolizaban tal o cual número de cabezas.

Sobre la superficie de este contenedor aparecen indicaciones acerca de lo que éste encerraba dentro, sin duda sin que quienes tuvieran la ocurrencia se percataran de que semejante “etiquetaje” convertía en inútil su contenido, desde ese preciso momento obviable. Pero el caso es que el principio rector de la escritura había nacido: en lugar de contar sirviéndose de cierto número de “fichas” correspondientes a un universo (como, por ejemplo, el número de borregos que componen un rebaño) se indicaba ese número de manera simbólica.

Calvet, Louis-Jean (2008). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*, Buenos Aires: Paidós

ACTIVIDAD 5

Los enunciados de la página siguiente forman parte de una cadena explicativa. En los casilleros que se encuentran a la izquierda, identificar la esquematización inicial (EI) e indicar con un número el orden en que se presentan los datos. Formular la pregunta-problema a la que responde esta serie.

- ◯ Los especialistas representan el funcionamiento de la memoria con una sinusoide, es decir, con una curva en forma de S horizontal, que comienza en el presente y se remonta al pasado.
- ◯ Como son emocionalmente muy fuertes, los recuerdos de este período están anclados con solidez.
- ◯ Entre esas dos cumbres, la curva desciende: el trazo de lo que sucede entre los 30-35 años y el período reciente es más difuso, debido a que lo que hacemos a lo largo de ese tiempo va perdiendo su fuerza emocional de anclaje.
- ◯ En primer lugar, hasta los 30 años la memoria funciona al máximo. Por otra parte, durante ese periodo de nuestra vida es cuando experimentamos los momentos que influyen más en el plano emocional: los estudios, el aprendizaje de una profesión, la vida amorosa, etc.
- ◯ A medida que se avanza en edad, se tiene la sensación de recordar mejor lo que nos pasó hace mucho tiempo.
- ◯ En el caso de un sexagenario, la curva presenta dos picos: el primero corresponde a los últimos cinco años de su vida, que recuerda bien, y el segundo cubre el periodo entre los 15 y 30 años de edad.
- ◯ Todos los estudios demuestran que los recuerdos de cuando teníamos entre 15 y 30 años (y en algunos casos, entre 10 y 25) son los mejor anclados.

Pregunta-problema: ____

____

ACTIVIDAD 6

A partir de la secuencia explicativa de la actividad 5, escribir un artículo de divulgación científica para el suplemento de ciencia y tecnología de un diario de circulación nacional. El artículo debe llevar un título adecuado e incluir un copete que anticipe su contenido.

Como paso previo a la escritura es recomendable elaborar un plan que tenga en cuenta:

- **las características del género discursivo *artículo de divulgación científica;***
- **el medio en el que se publicará el texto;**
- **el perfil de lector al que se dirige;**
- **el estilo del enunciador;**
- **la organización de la información que se incluirá en el artículo.**

4.3. ¿Problema explicativo o problema argumentativo?

En el origen de toda explicación hay una pregunta-problema que la motiva, pero no todo interrogante problemático conduce a una explicación. Es importante conocer la naturaleza particular de esta clase de problemas para poder construir e interpretar eficazmente textos explicativos. El siguiente fragmento del capítulo 2 del libro de Marvin Harris *Caníbales y reyes. Los orígenes de la cultura* es un buen ejemplo de cómo diferentes tipos de problemas pueden coexistir en el seno de un texto. Su lectura nos ayudará a distinguirlos.

Texto 5: **Asesinatos en el paraíso** -Capítulo 2-

La explicación más difundida sobre la transición de la vida grupal a las aldeas agrícolas solía ser la siguiente: los cazadores-recolectores ocupaban todo su tiempo en la búsqueda de lo suficiente para comer. No podían producir un «excedente más allá de la subsistencia», de modo que vivían en el límite de la extinción, padeciendo enfermedades crónicas y hambre. En consecuencia,

era natural que desearan establecerse y vivir en aldeas permanentes, pero no se les ocurrió la idea de plantar semillas. Un día, un genio anónimo decidió dejar caer algunas simientes en un hoyo y muy pronto se iniciaron los cultivos en forma regular. La gente ya no tenía que trasladarse constantemente en busca de la caza y el nuevo tiempo libre favoreció el pensamiento. Este hecho condujo a nuevos y más rápidos progresos en la tecnología y, por ende, a más alimentos –un «excedente más allá de la subsistencia»–, lo que finalmente hizo posible que algunas personas se apartaran de la agricultura y se convirtieran en artesanos, sacerdotes y gobernantes.

El primer error de esta teoría reposa en la suposición de que la vida era excepcionalmente difícil para nuestros antepasados de la Edad de Piedra. Los testimonios arqueológicos del paleolítico superior –alrededor del año 30.000 al 10.000 antes de nuestra era– demuestran claramente que los cazadores que vivieron en aquellos tiempos disfrutaron de niveles de comodidad y seguridad relativamente elevados. No eran chapuceros aficionados. Habían logrado el control absoluto del proceso de quebrar, picar y dar forma a rocas cristalinas, proceso que formaba la base de su tecnología y que los consagró, merecidamente, como «los mejores artífices de la piedra de todos los tiempos». Las técnicas industriales modernas no logran reproducir sus cuchillas extraordinariamente delgadas de «hoja de laurel», finamente laminadas, de 27 centímetros de largo y de sólo un centímetro de espesor. Con delicados punzones de piedra y utensilios cortantes llamados "buriles", crearon puntas de arpones de hueso y asta intrincadamente dentadas, empuñaduras de asta para lanzar los venablos, perfectamente modeladas, y finas agujas de hueso, presumiblemente utilizadas para confeccionar vestimentas con pieles de animales. Los artículos de madera, fibras y pieles han desaparecido, pero también éstos debieron distinguirse por su excelente artesanía.

En oposición a las ideas populares, los «hombres de las cavernas» sabían construir albergues artificiales y su utilización de cuevas y salientes rocosos dependía de las posibilidades regionales y de las necesidades de la estación. En el sur de Rusia, los arqueólogos han descubierto huellas de la vivienda de un cazador, hecha con pieles de animales, en un hoyo poco profundo, de doce metros de largo por tres y medio de ancho. En Checoslovaquia, hace más de veinte mil años se utilizaban albergues invernales con suelos redondos de seis metros de diámetro. Con ricas pieles a modo de alfombras y camas, y una gran cantidad de excremento animal seco o huesos engrasados para el fogón, dichas viviendas pueden ofrecer una cualidad de refugio superior, en muchos sentidos, a los apartamentos urbanos contemporáneos.

Harris, Marvin (1986). *Caníbales y reyes. Los orígenes de la cultura*. Barcelona: Salvat.

El texto comienza con una explicación que responde a la pregunta: "¿Cómo se produjo la transición de la vida grupal a las aldeas agrícolas?". Sin embargo, el objetivo del texto no es avalar la respuesta sino, por el contrario, señalar su error. El texto pone en duda la plausibilidad de esta explicación; es decir, la problematiza. En casos como éste, *problematizar* significa poner en duda, cuestionar una afirmación, discutir su credibilidad. En efecto, la finalidad del texto de Harris es convencer al lector de que lo que la antropología ha dicho tradicionalmente acerca de cómo se produjo la transición de la vida grupal a las aldeas agrícolas es insostenible. Podríamos decir, entonces, que la pregunta principal que se plantea aquí es si resulta razonable (o creíble o adecuada) esa explicación.

En este caso también estamos frente a un planteo problemático, pero de una naturaleza diferente: no se trata de una cuestión que se origina en la búsqueda de conocimiento, como sucede con la explicación, sino de un problema planteado a partir de una controversia, que surge de la confrontación de puntos de vista divergentes. Es un problema de naturaleza argumentativa.

La diferencia entre un problema explicativo y uno argumentativo se debe tanto al objeto del que se ocupan como a su finalidad. El objeto de la explicación es un fenómeno cuya causa o naturaleza se busca comprender. La operación se inscribe en el marco del conocimiento y su finalidad es producir un saber unívoco. La argumentación, en cambio, se ocupa de cuestiones opinables en torno de las cuales pueden fijarse distintas posiciones según el punto de vista que se adopte para analizarlas. Su finalidad, por otro lado, es influir sobre las creencias o la conducta de los destinatarios, convencerlos de la plausibilidad de sus propuestas.

Los problemas explicativos y argumentativos también difieren en su formulación. La pregunta explicativa típica suele estar encabezada por los interrogativos *cómo* o *por qué* y exigen respuestas, como vimos, que encadenan datos de acuerdo con la lógica de la causalidad. La pregunta argumentativa suele adoptar la forma de una interrogación total ("¿Es razonable la explicación más difundida acerca de la transición de la vida grupal a las aldeas agrícolas?") que requiere una respuesta por sí o por no, cada una de ellas representativa de las posiciones que pueden surgir sobre la cuestión de debate.

Es interesante señalar, a propósito de esta distinción, que la frontera entre explicación y argumentación suele ser conflictiva en el campo de la ciencia en general y en el de las ciencias sociales en particular. Es cierto que explicar el proceso de condensación del vapor de

agua es bastante más sencillo y mucho menos polémico que explicar el origen del universo o las causas de la inflación en una coyuntura histórica determinada, o aun el origen de una expresión lingüística. Las explicaciones en ciencias sociales son construcciones teóricas que pueden resultar más o menos aceptables en función del punto de vista que se adopte para interpretar la cuestión. Un buen ejemplo de esto es el fragmento de Marvin Harris que acabamos de leer.

Toda explicación se inscribe siempre en un marco teórico más amplio y su aceptación o rechazo depende, entre otras cosas, de la coherencia con este marco general. La historia de la ciencia (tanto de las ciencias exactas y naturales como de las ciencias sociales) muestra que las explicaciones de un mismo fenómeno han ido cambiando a medida que se transformaban las teorías en las que se integraban, lo que muestra la estrecha interdependencia que se establece entre la explicación y el marco interpretativo en el que se inscribe. Por eso, cuando construimos una explicación es imprescindible que sea consistente con la teoría en la que se integra: debemos respetar sus principios fundamentales, sus modos de razonamiento, sus conceptos y el vocabulario técnico que conforman el universo teórico del que forma parte.

ACTIVIDAD 7

Distinguir entre las preguntas siguientes las que plantean un problema explicativo de las que plantean uno argumentativo.

¿Qué causas favorecieron la expansión de la alfabetización en el siglo XIX?

¿Es necesario simplificar la ortografía del español?

¿Cómo se produce la clonación de embriones?

¿Es legítimo clonar embriones humanos con fines terapéuticos?

¿Cómo surgieron las lenguas románicas (español, francés, italiano, etc.)?

¿En qué lengua debería impartirse la enseñanza en las escuelas de las comunidades aborígenes?

ACTIVIDAD 8

Elegir uno de los problemas explicativos señalados en la actividad 7, buscar la información necesaria para responderlo y escribir un texto breve a partir de él. Antes de redactar la explicación es aconsejable definir un plan en el que se registren y organicen los datos que se presentarán en el texto.

4.4. Estrategias explicativas

El enunciado explicativo suele recurrir a una serie de procedimientos que tienden a facilitar la comprensión y contribuyen de ese modo a garantizar la eficacia de la explicación. Entre ellos, los más importantes son la *reformulación,* la *definición,* el *ejemplo y* la *comparación.*

La *reformulación* es un procedimiento que consiste en modificar la expresión en un enunciado sin alterar su contenido conceptual; se trata de "decir lo mismo con otras palabras". A menudo, las reformulaciones son introducidas en el enunciado a través de giros o frases como *es decir*, *o sea*, *en otras palabras*, *dicho de otro modo*, que identifican los segmentos reformulados o parafraseados. Por ejemplo, en el texto de Luis Wall, de la actividad 4 (pág. 121) encontramos una reformulación introducida por "es decir":

> Umberto Eco escribió, con motivo del fin del segundo milenio, que lo que posibilitó a la humanidad superar el largo período de oscurantismo, es decir casi siete siglos de historia que abarcan la llamada primera Edad Media, fueron las legumbres: los porotos, habichuelas y arvejas en sus diferentes formas.

La lengua ofrece una gran variedad de procedimientos morfológicos y sintácticos de reformulación como, por ejemplo, la nominalización, la aposición y las construcciones relativas con valor apositivo.

La *nominalización* es una transformación léxica que permite derivar un sustantivo de un verbo: *matar⇒matanza*; *redactar⇒redacción.*

La *aposición* es una construcción sintáctica que establece una relación de identidad entre dos términos o construcciones yuxtapuestas, como se advierte en este ejemplo tomado del texto de Louis-Jean Calvet reproducido en la página 122:

"A lo largo del cuarto milenio antes de nuestra era surge, entre los dos ríos que dan nombre a Mesopotamia (en griego *mesos* significa 'en mitad' y *potamos* 'río'), el Tigris y el Éufrates, la brillante civilización sumeria..."

Las aposiciones siempre aparecen delimitadas por comas. Las construcciones relativas con valor apositivo tienen una función similar a la de la aposición pero su estructura sintáctica es más compleja ya que se trata de una proposición insertada en el marco de una oración y conectada a su antecedente a través del relativo *que.* Éste es un ejemplo de proposición relativa con valor de aposición tomado del texto de Luis Wall de la página 122:

"Uno de los productos de estos cultivos fueron las legumbres, que constituyeron la base de las dietas de los campesinos".

La *definición* es otra de las estrategias que facilitan la comprensión del texto explicativo; funciona a la manera de una ecuación que establece una relación de identidad entre los términos que vincula. Hay dos grandes clases de definiciones: las que describen o especifican características propias del objeto que se busca definir (definiciones *connotativas* o *intensionales*) y las que permiten conocer al objeto a partir de la enumeración de la serie de individuos que conforman la clase a la que pertenece el objeto (definiciones *denotativas* o *extensionales*).

Las definiciones que encontramos en el diccionario, por ejemplo, son típicamente connotativas:

legumbre (Del lat.*legumen, -inis*): **1**. f. Fruto o semilla que se cría en vainas. **2.**f. Planta que se cultiva en las huertas. **3.** Bot. Fruto de las plantas leguminosas.

Mientras que un caso como "Son legumbres los porotos, habichuelas, lentejas, garbanzos, habas, chauchas, maní, soja y arvejas" ejemplifica una definición denotativa.

Muy próximo a este procedimiento se encuentra el *ejemplo.* Los ejemplos presentan casos particulares, fragmentos de realidad, que permiten al destinatario de una explicación "ver" un concepto abstracto traducido a un objeto (hecho o proceso) concreto. Es lo que sucede en el texto de Pierre Guiraud de la página 115:

> (...) Todo *estímulo* deja una *huella mnemónica* en el organismo, que todo nuevo *estímulo idéntico* o *asociado* al primero puede hacer surgir.
>
> De esta manera, ver una nube evoca la imagen de una nube ya vista, y al mismo tiempo evoca *las imágenes asociadas* con esa nube, en particular la de la lluvia; el ruido de platos, la de la comida; la vista

de una llama, el recuerdo de una quemadura; el ladrido de un perro, la imagen de un perro; y del mismo modo la palabra "perro", es decir, los sonidos que forman esta palabra, evoca, al llegar a nuestros oídos, la imagen del animal al cual están asociados.

La *comparación*, por su parte, establece una relación entre un objeto o concepto nuevo con otro objeto ya conocido por el destinatario del discurso explicativo:

> La lengua es también comparable a una hoja de papel: el pensamiento es el anverso y el sonido el reverso: no se puede cortar uno sin cortar el otro; así tampoco en la lengua se podría aislar el sonido del pensamiento ni el pensamiento del sonido;... (Ferdinand de Saussure, Curso de Lingüística General, IIª Parte, cap. IV).

Nociones tan abstractas y complejas como la relación entre sonido y pensamiento en la lengua requieren de analogías como ésta para volverse accesibles a los lectores.

Todos estos procedimientos, más allá de sus diferencias, comparten una finalidad: adecuar la explicación a las capacidades y saberes de su destinatario para hacer posible la construcción de conocimientos nuevos a través del lenguaje.

ACTIVIDAD 9

Leer los siguientes textos e identificar en cada caso el problema explicativo, formularlo de manera explícita como una pregunta y reconstruir la cadena de datos que articula la explicación. Identificar los procedimientos facilitadores de la comprensión empleados.

Texto 6: **La lógica de la risa**

La gama de experiencias que mueven a la risa es enorme, desde las cosquillas físicas hasta las fulguraciones intelectuales de los tipos más variados. Sin embargo, existe una unidad en esta variedad, un denominador común de un patrón específico y especificable que refleja la "lógica" o la "gramática" del humor. El ejemplo siguiente puede ayudarnos a descubrir ese patrón:

> Un marqués de la corte de Luis XV regresa inesperadamente de un viaje y, al entrar al tocador de su esposa, la encuentra en brazos de un arzobispo. Después de un momento de duda, el marqués camina tranquilamente hasta la ventana, se asoma y comienza a dispensar bendiciones a la gente que pasa por la calle.
>
> –¿Qué estás haciendo? –grita la mujer angustiada.
>
> –Ya que Monseñor está cumpliendo mis funciones, yo cumplo las suyas.

El comportamiento del marqués es tanto inesperado como perfectamente lógico, aunque de una lógica no aplicada habitualmente a este tipo de situación. Se trata de la lógica de la división del trabajo, gobernada por reglas tan antiguas como la civilización. Sin embargo habría sido previsible que sus reacciones hubieran sido gobernadas por un conjunto de reglas diferentes: las que conforman el código de la moral sexual. Es este súbito choque entre dos códigos –o contextos asociativos– mutuamente excluyentes lo que produce el efecto cómico. Esto impulsa al receptor a percibir la situación en dos marcos de referencia consistentes en sí mismos pero incompatibles al mismo tiempo; su mente tiene que operar simultáneamente en dos longitudes de onda diferentes. Mientras esta condición inusual persiste, el acontecimiento no sólo no se asocia con un único marco de referencia sino que se lo "disocia" en dos.

Arthur Koestler en
Encyclopædia Britannica Multimedia 99
(texto adaptado)

Texto 7: **No hay tu tía**

Expresión que suele usarse ante los hechos consumados. Al oír ¡No hay tu tía! la persona a quien va dirigida comprende que la situación que pretendía modificar no está sujeta a cambios ni revisión. Pero ¿qué tiene que ver esta parienta, por mejor voluntad que se le atribuya, con la posibilidad de encontrar soluciones para nuestros males? Ocurre que tu tía nació de la mala interpretación de atutía o tutía, término que el diccionario registra en ambas formas y que define como "la costra que queda en la chimenea del horno después de procesar ciertos minerales". Con esa mezcla se preparaba un ungüento que contenía óxido de cinc –todavía empleado con ese objeto– que actúa como cicatrizante. "No hay tutía" se usó entonces como equivalente a "no tiene remedio". Ese sentido se mantiene actualmente. Pero al poner a la tía de por medio se ha convertido un recurso medicinal en una cuestión de familia.

Zimmerman, Héctor (1999). *Tres mil historias de frases y palabras que usamos a cada rato.* Buenos Aires: Aguilar.

Texto 8: **El desarrollo mental del niño**

Pero lleguemos al tercer estadio, que es mucho más importante aún para el ulterior desarrollo: el de la inteligencia práctica o sensorio-motriz propiamente dicha. La inteligencia, en efecto, aparece mucho antes que el lenguaje, es decir, mucho antes que el pensamiento interior que supone el empleo de signos verbales (del lenguaje interiorizado). Pero se trata de una inteligencia exclusivamente práctica, que se aplica a la manipulación de los objetos y que no utiliza, en el lugar de las palabras y los conceptos, más que percepciones y movimientos organizados en "esquemas de acción". Coger un palo para atraer un objeto que está un poco alejado, por ejemplo, es un acto de inteligencia (incluso bastante tardío: hacia los dieciocho meses); puesto que

un medio, que aquí es un verdadero instrumento, está coordinado con un objetivo propuesto de antemano, y ha sido preciso comprender previamente la relación del bastón con el objetivo para descubrir el medio. Un acto de inteligencia más precoz consistirá en atraer el objeto tirando de la manta o del soporte sobre el que descansa (hacia el final del primer año); y podrían citarse otros muchos ejemplos.

Intentemos más bien averiguar cómo se construyen esos actos de inteligencia. Pueden invocarse dos clases de factores. Primeramente, las conductas anteriores que se multiplican y se diferencian cada vez más, hasta adquirir una flexibilidad suficiente para registrar los resultados de la experiencia. Así es como, en sus “reacciones circulares”, el bebe no se contenta ya con reproducir simplemente los movimientos y los gestos que han producido un efecto interesante: los varía intencionalmente para estudiar los resultados de esas variaciones, y se dedica así a verdaderas exploraciones o “experiencias para ver”. Todo el mundo ha podido observar, por ejemplo, el comportamiento de los niños de doce meses aproximadamente que consiste en tirar al suelo los objetos, en una dirección, ahora en otra, para analizar las caídas y las trayectorias. Por otra parte, los “esquemas” de acción, construidos ya al nivel del estadio precedente y multiplicados gracias a nuevas conductas experimentales, se hacen susceptibles de coordinarse entre sí, por asimilación recíproca, a la manera de lo que habrán de ser más tarde las nociones o conceptos del pensamiento propiamente dicho. En efecto, una acción apta para ser repetida y generalizada a nuevas situaciones es comparable a una especie de concepto sensorio-motor: y así es como, en presencia de un objeto nuevo para él, veremos al bebé incorporarlo sucesivamente a cada uno de sus “esquemas” de acción (sacudirlo, frotarlo, mecerlo, etc.) como si se tratase de comprenderlo por el uso (es sabido que hacia los cinco y los seis años los niños definen todavía los conceptos empezando por las palabras “es para”: una mesa “es para escribir encima”, etc.). Existe, pues, una asimilación

sensoriomotriz comparable a lo que será más tarde la asimilación de lo real a través de las nociones y el pensamiento. Es, por tanto, natural que esos diversos esquemas de acción se asimilen entre sí, es decir, se coordinen de tal forma que unos asignen un objetivo a la acción total, mientras que otros le sirven de medios, y con esta coordinación, comparable a las del estadio anterior, pero más móvil y flexible, se inicia la etapa de la inteligencia práctica propiamente dicha.

Piaget, Jean (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta-Agostini.

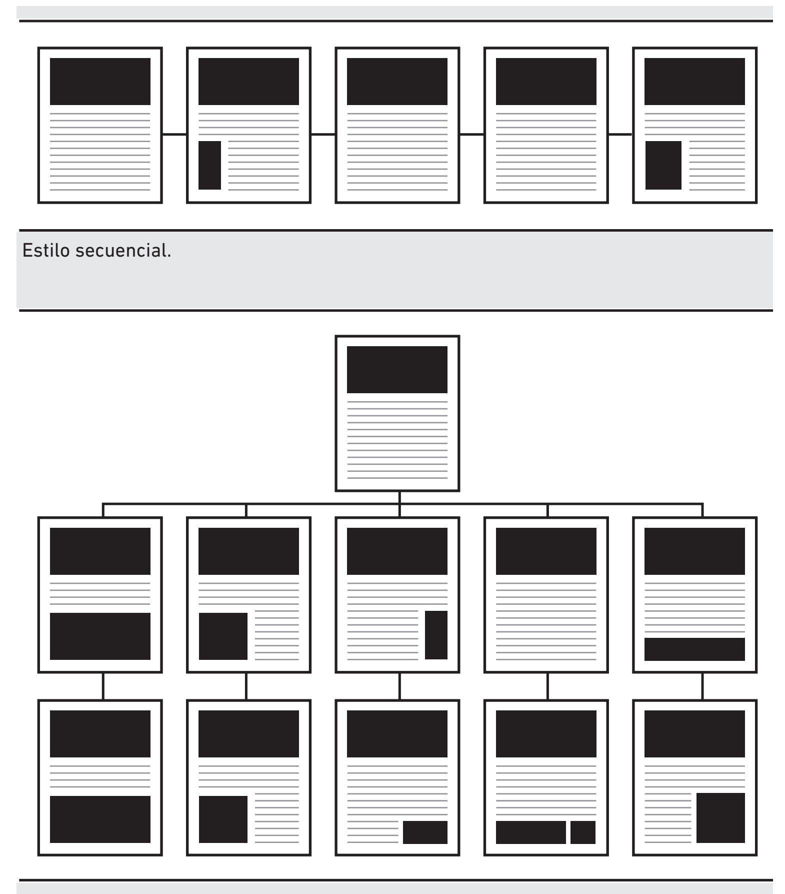
ACTIVIDAD 10

Leer atentamente el texto que sigue para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Acerca del concepto de hipertexto

El hipertexto ha sido definido de muchas y muy variadas maneras según la perspectiva desde la cual se lo considere. En principio, podemos decir que se trata de un enfoque para manejar y organizar información en el cual los datos se almacenan en una red de *nodos* conectados por *enlaces*. Los nodos contienen textos y, si contienen además gráficos, imágenes, audio, animaciones y video, así como código ejecutable u otra forma de datos, se les da el nombre de *hipermedio*, es decir, una generalización de hipertexto.

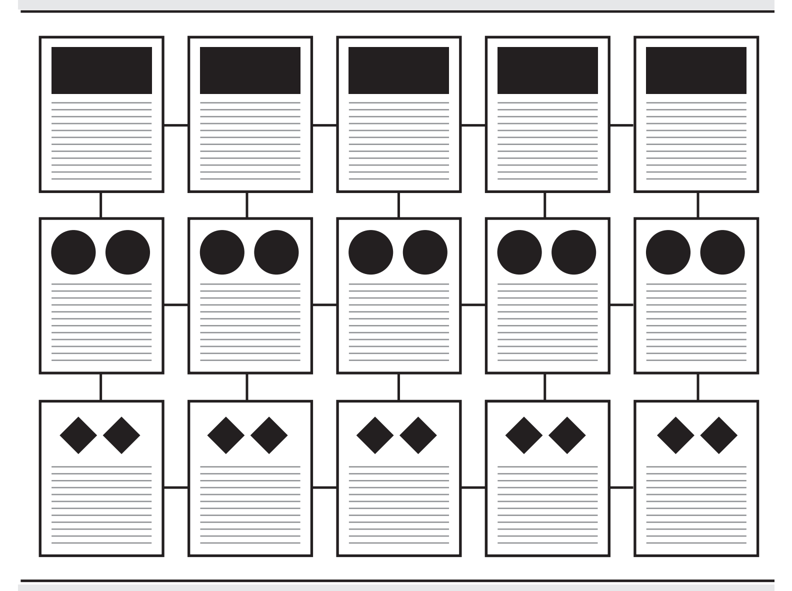
El *paradigma* hipermedial intenta representar el proceso cognitivo del sujeto, que opera por asociación, saltando de un ítem al próximo en forma casi instantánea, con enlaces entre bloques de información contenidos en nodos.



Estilo secuencial.

Estilo jerárquico.

A diferencia de lo que sucede con los libros impresos, en los cuales la lectura se realiza en forma **secuencial** desde el principio hasta el final, en un ambiente hipermedial la lectura puede realizarse en forma no lineal, y los

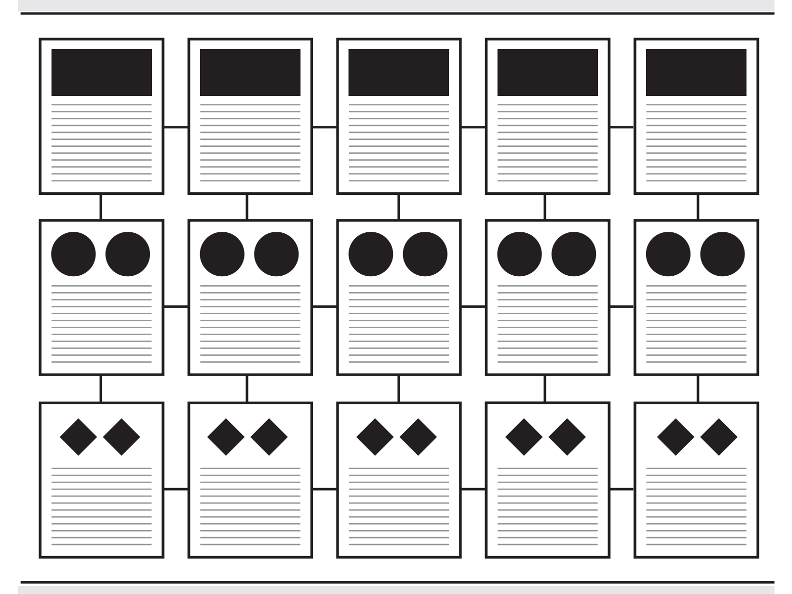


Estilo reticulado.

usuarios no están obligados a seguir orden establecido, sino que pueden moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses, en busca de un término o concepto. Las imágenes representan el estilo secuencial, el estilo jerárquico, el estilo reticulado y el hipermedio.

Algunas definiciones de hipertexto en la bibliografía especializada

George Landow [1991], respecto de la relación entre literatura e hipertexto, sostiene que la escritura hipertextual trae aparejada una transformación de



Estilo hipertexto.

la concepción tradicional de la práctica literaria, dado que “trasciende la linearidad, límites y calidad fija de la tradicional forma de escritura de texto”.

Por su parte, Bolter [1991] también desde el campo de la literatura dice que el hipertexto “consiste de tópicos y sus conexiones; los tópicos pueden ser párrafos, oraciones o palabras simples. Un hipertexto es como un libro impreso en el cual el autor tiene disponible un par de tijeras para cortar y pegar pedazos de redacción de tamaño conveniente. La diferencia es que el hipertexto electrónico no se disuelve en una desordenada carpeta de anotaciones: el autor define su estructura estableciendo conexiones entre esas anotaciones”.

Conklin [1987] define al hipertexto de la siguiente manera: “Son ventanas, en una pantalla, que son asociadas a objetos en una base de datos, y enlaces

provistos entre estos objetos, tanto gráficamente (iconos etiquetados) como en la base de datos (apuntadores)".

En publicaciones no académicas como la revista *Byte*, por ejemplo, Fiderio [1988] da la siguiente definición: "Hipertexto, en el nivel más básico, es un manejador de base de datos que permite conectar pantallas de información usando enlaces asociativos. En un nivel mayor, hipertexto es un ambiente de software para realizar trabajo colaborativo, comunicación y adquisición de conocimiento. Los productos de este software emulan la habilidad del cerebro para almacenar y recuperar información haciendo uso de enlaces para un acceso rápido e intuitivo".

Para Balzer [1989] el hipertexto es "una base de datos que tiene referencias cruzadas y permite al usuario (lector) saltar hacia otra parte de la base de datos, si éste lo desea".

Finalmente, según Rada [1991], el término *hipertexto* "se relaciona con el término 'espacio hiperbólico', debido al matemático Klein, en el siglo XIX. Klein utilizó el término hiperespacio para describir una geometría de muchas dimensiones; por lo anterior, se puede deducir que hipertexto es texto multidimensional, mientras que el texto es considerado como una estructura unidimensional".

Referencias

- Conklin, J. (1987). "Hypertext: An Introduction and Survey" (Hipertexto: introducción y reseña), *IEEE Computer*, Septiembre 1987. pp. 17-41
- http://www.ai.univie.ac.at/~paolo/lva/vu-htmm1998/html/conklin87/Conklin87.html
- Balzer, R., Begeman, M., Garg, P., Schwartz, M., Shneiderman, B.: "Hypertext and Software Engineering" (Hipertexto e ingeniería de software). *Hypertext 1989*.pp.395-396

- Bolter, J. (1991): *Writing Space:The Computer, Hypertext, and the History of Writing* (La computadora, el hipertexto y la historia de la escritura), Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Review: http://bubl.ac.uk/journals/lis/ae/ejournal/v01n0291.htm
- Fiderio, J. (1988): "A Grand Vision--Hypertext mimics the brain's ability to access information quickly and intuitively by reference" (Una gran visión. El hipertexto reproduce la habilidad del cerebro para ubicar rápida e intuitivamente la información a partir de referencias). *Byte Magazine*, Vol. 13, Nº 10. October 1988. pp.237--244
- Landow, G. y P. Delany, (1991): *Hypermedia and Literary Studies* (Hipermedia y estudios literarios). Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Rada, R. (1991): *Hypertext: from text to expertext* (Hipertexto: del texto al expertexto). McGraw-Hill. 1991.
- Adaptado de Bianchini, A.: "Conceptos y definiciones sobre hipertexto".
- Reporte Técnico Interno. Departamento de Computación y Tecnología de la Información, Universidad Simón Bolívar. Caracas. Diciembre 1999.
- Disponible para consulta en http://www.ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html

Consignas

1. Analizar el paratexto e indicar qué clase de texto es éste y cuál es la situación de comunicación que le da origen.
2. Formular una definición para cada uno de los términos que aparecen subrayados y en cursiva en la primera parte del texto.
3. En la segunda parte del texto se ofrecen diferentes definiciones de *hipertexto:*
    a. ¿A cuál(es) de ellas recurriría si tuviera que definir el término en el contexto de una monografía sobre historia de las prácticas de lectura y escritura?
    b. ¿Cuál(es) de ellas sería(n) la(s) más adecuada(s) en un artículo sobre sistemas informáticos?

c. ¿En cuál de ellas se aborda el objeto desde una perspectiva cognitiva?

4. Formular una definición de *hipertexto* para un manual destinado a un curso introductorio sobre informática. La definición debe ofrecer información sobre su etimología y explicar cómo funciona un hipertexto.

EN FOCO

El examen escrito

Cuando se trata de considerar el papel que ocupan los exámenes escritos en un curso universitario es común que tanto estudiantes como docentes concentren su atención exclusivamente en los aspectos relacionados con la evaluación del aprendizaje, con el conocimiento de los contenidos de una asignatura y con la capacidad de comprensión lectora. En cambio, rara vez se hace hincapié en la adecuación del escrito a las normas de un género poco discutido, desde el punto de vista de la comunicación, y casi siempre condenado como un "mal necesario". Es cierto que el examen escrito es necesario pero no tiene por qué ser un mal. Un examen escrito no es sólo un documento que "sirve" para aprobar o no una materia, es (o debería ser) ante todo una oportunidad para aprender a través de la escritura.

Las críticas que habitualmente se dirigen a este tipo de ejercicio escrito ignoran el enorme potencial de la escritura como herramienta intelectual, su poderosa capacidad para organizar el pensamiento. En efecto, cuando respondemos un examen escrito –siempre y cuando la tarea no se limite a la mera reproducción memorística de contenidos–

transformamos nuestro conocimiento. Esta transformación se produce como resultado del esfuerzo que significa para el escritor resolver un problema de escritura que, por lo general, supone la necesidad de establecer relaciones entre saberes previos y nuevos, reelaborar las lecturas en el marco de un género discursivo diferente de aquel al que pertenecen el o los textos fuente (como sucede, por ejemplo, cuando explicamos en un examen conceptos que leímos en un manual, en un ensayo o en un tratado) y desenvolverse en una situación comunicativa específica.

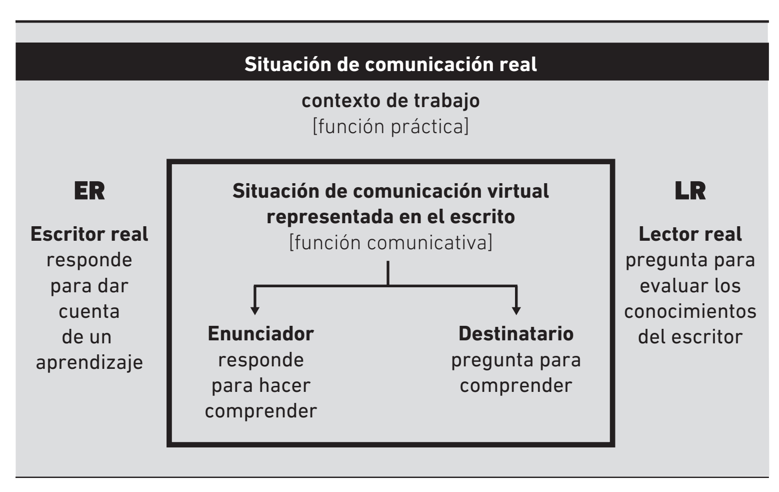
Por eso es vital no subestimar las cuestiones relacionadas con la escritura cuando se trata de calificar o de responder un examen, ya que en ellas se juega una parte muy importante del aprendizaje. Muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes en esta clase de evaluación surgen de una representación confusa del género discursivo "examen escrito", de allí que conocer sus características comunicativas, su forma de composición y sus rasgos de estilo sea un requisito indispensable. En las páginas que siguen ofrecemos una breve descripción de este género que da cuenta de su función comunicativa, su estructura y su estilo verbal.

Función comunicativa

Es muy probable que si se le pregunta a un docente cuál es la función de un parcial su respuesta sea: "averiguar cuánto han estudiado (o aprendido) los alumnos". Y un alumno, ante la misma pregunta, seguramente responderá: "demostrar que estudié". Estas respuestas hablan de la función práctica del examen pero no de su función comunicativa; enfatizan su carácter instrumental pero pasan por alto que

se trata de un hecho de comunicación. Por supuesto, el objetivo pedagógico de todo examen escrito es evaluar el aprendizaje y su finalidad institucional es acreditar ese aprendizaje. Sin embargo, considerado desde el punto de vista discursivo, el examen escrito es el resultado de un intercambio entre dos participantes, cada uno de los cuales cumple un papel bien definido y no intercambiable: uno de ellos plantea preguntas o problemas (es decir, quiere saber o comprender algo) y el otro responde a esos interrogantes.

No siempre es fácil distinguir la función práctica del examen de su función comunicativa porque, como sucede con otros ejercicios de evaluación, el examen escrito supone un desdoblamiento de la situación comunicativa. Por un lado, lo que llamamos la función práctica del examen corresponde a la situación de comunicación real o empírica (la que vincula al escritor-alumno con el lector-docente) y por otro,



Situación comunicativa en el examen escrito.

su función comunicativa es la que se traduce en la situación virtual representada en el enunciado (en la que se relacionan un enunciador que sabe –y por eso mismo explica, argumenta, describe, etc.–con un lector que busca saber –y por eso pregunta–). El gráfico de la página anterior (Situación comunicativa en el examen escrito) representa esta dinámica comunicativa.

Con frecuencia, estos dos lectores, el empírico-docente (que lee para evaluar un examen sobre un tema que él mismo ha enseñado y que, por lo tanto, conoce ampliamente) y el virtual (que formula preguntas porque quiere conocer más sobre ese tema) tienden a confundirse en la imagen de la situación de escritura que construye para sí el escritor-alumno.

Esta confusión da origen a una serie de problemas que se manifiestan en distintos aspectos del texto. En primer lugar, en lo que concierne a la distribución de la información, si el estudiante privilegia en su representación la figura del destinatario virtual, puede producir un efecto de saturación o redundancia en la presentación de la información. Por el contrario (y éste es el caso más frecuente), un predominio de la imagen del lector real (el docente-evaluador) produce el efecto opuesto: la información ofrecida es escasa y eso puede llegar a afectar la coherencia global de la exposición dado que se producen lagunas o baches informativos, el enunciador no "coopera" con el lector virtual, no le proporciona toda la información necesaria para comprender el problema que es objeto de la pregunta. El presupuesto que maneja el escritor en estos casos es "el docente X conoce este tema mucho mejor que yo así que no hace falta que le dé demasiadas explicaciones". Este tipo de sobreentendidos erróneos suelen ser la causa de muchas de las dificultades en el planteo y la organización de la exposición que se encuentran a menudo en los exámenes escritos.

En síntesis, a la hora de responder exámenes escritos es muy importante que el estudiante tenga en cuenta esta distinción entre función práctica y función comunicativa del escrito, para poder evaluar adecuadamente la situación de escritura en la que produce ese enunciado y evitar malentendidos que afectan su calidad y eficacia.

Estructura

La explicación y la argumentación son las formas de composición predominantes (aunque no excluyentes) en el examen. Como vimos, en el origen de estos tipos de encadenamientos encontramos un problema que requiere ser dilucidado, en el caso de la explicación, y discutido, en el de la argumentación. Dijimos también que el problema explicativo es de naturaleza fáctica y que su resolución tiene como objetivo producir conocimiento, mientras que la materia de la argumentación es siempre un asunto opinable: se trata de juicios y proposiciones que buscan ganar la adhesión del auditorio al que se dirigen.

En las ciencias sociales y las humanidades, explicación y argumentación suelen entrelazarse en los textos académicos, sobre todo en los ensayos y artículos, aunque un poco menos en los géneros de tono más didáctico, como el manual.

Es muy importante distinguir la clase de problema (explicativo o argumentativo) que se plantea en la consigna de examen para elegir la forma de composición adecuada al estructurar la respuesta. Las consignas de trabajo a menudo hacen explícita esta distinción. Consignas como:

- "Explique los motivos por los que fueron expulsados los jesuitas del Imperio Español".
- "Explique la noción de valor lingüístico en la teoría de Saussure".

son ejemplos de planteos explicativos. Esas mismas consignas formuladas con modalidad interrogativa son un poco menos transparentes pero siguen señalando la necesidad de construir una respuesta explicativa:

- "¿Por qué fueron expulsados los jesuitas de los territorios virreinales del Imperio Español?"
- "¿En qué consiste la noción de valor lingüístico en la teoría de Saussure?"

En cambio, preguntas como las siguientes plantean una cuestión argumentativa:

- "¿Por qué Antezana califica como cataclísmicas las consecuencias de la expulsión de los jesuitas de América?"
- "¿Qué importancia tiene la noción de valor lingüístico en la teoría de Saussure?"

En este último par de ejemplos lo que está en juego no es la comprensión de un fenómeno o concepto sino la valoración que se hace de los objetos del enunciado (*las consecuencias cataclísmicas, la importancia de la noción de valor*), y lo que se requiere es justificar esa valoración con argumentos que las sostengan.

Por regla general, las consignas que formulan juicios o reproducen juicios para someterlos a discusión o justificación reclaman una respuesta argumentativa.

ACTIVIDAD 11

El texto que sigue corresponde a la primera parte del capítulo 3 de *La imaginación y el arte en la infancia*, de Lev Vigotsky. Tras su lectura, resolver las consignas que se plantean a continuación.

El mecanismo de la imaginación creadora -Capítulo 3-

Como ha quedado demostrado por lo que hemos dicho, la imaginación es un proceso extremadamente complejo. Esta complejidad es la responsable, en primer lugar, de lo difícil que resulta estudiar el proceso de la creación, lo que con frecuencia lleva a caer en el error de pensar que este proceso es algo completa y extraordinariamente excepcional. No es nuestra tarea aquí ofrecer una descripción exhaustiva de los componentes de este proceso. Eso requeriría un análisis psicológico muy extenso que no nos interesa en este punto. Sin embargo, a fin de dar a los lectores alguna idea de lo compleja que es esta actividad, vamos a detenernos brevemente en ciertos componentes de este proceso. Cada acto de imaginación tiene una larga historia. Lo que llamamos "acto de creación" es típicamente apenas el momento del clímax de un nacimiento que ocurre como resultado de un muy largo proceso interior de gestación y desarrollo fetal.

En el origen mismo de este proceso, como sabemos, siempre hay una percepción de lo externo y de lo interno, que constituye la base de nuestra experiencia. Así, lo que el niño ve y oye le provee los primeros puntos de apoyo para su futura creación. Acumula materiales con los que más tarde construirá sus fantasías. Luego se desencadena un proceso muy complejo de reelaboración de ese material. Los componentes más importantes de este proceso son la disociación y la asociación de las impresiones adquiridas a través de la percepción. Cada impresión es un todo complejo que está conformado por una cantidad de partes separadas. La disociación es la división de este todo complejo en un conjunto de partes individuales. Ciertas partes individuales son aisladas del marco en el que se encuentran las demás; algunas son recordadas y otras olvidadas. La disociación es una condición necesaria, entonces, para futuras operaciones de la imaginación.

Para unir posteriormente los distintos elementos, un individuo debe deshacer primero la asociación natural de los elementos en la que fueron percibidos.

Antes de generar la imagen de Natasha en *La guerra y la paz*, Tolstoi tuvo que aislar los rasgos individuales de dos de sus parientes mujeres. Si no hubiera hecho esto, no le habría sido posible combinarlos, "integrarlos", para crear la imagen de Natasha. Esta selección de algunos rasgos individuales y la omisión de otros es lo que llamamos "disociación". Este proceso es extremadamente importante en todo el desarrollo mental humano; es la base del pensamiento abstracto, el fundamento de la formación de conceptos.

Esta habilidad para aislar rasgos individuales de un todo complejo es significativa en absolutamente toda la reelaboración creativa humana de las impresiones. Al proceso de disociación le sigue un proceso de cambio al que son sometidos estos elementos disociados. Este proceso de cambio o distorsión se basa en la naturaleza dinámica de nuestra estimulación neurológica interna y en las imágenes que les corresponden. Las huellas de las impresiones externas no se depositan de manera inalterable en nuestro cerebro como objetos en el fondo de una canasta. Estas huellas son en realidad procesos, se mueven, cambian, viven y mueren, y este dinamismo garantiza que cambiarán bajo la influencia de la imaginación. Podemos citar como ejemplos de este cambio interno los procesos de exageración y minimización de los elementos individuales de la experiencia, que tienen un enorme significado para la imaginación en general y para la de los niños en particular.

Las impresiones que provee la realidad se transforman a través de estos procesos, aumentando o disminuyendo su tamaño natural. La pasión de los niños por la exageración, como la pasión de los adultos por la exageración, tiene una base interna muy profunda: la influencia de nuestros sentimientos internos sobre las impresiones externas. Exageramos porque necesitamos ver las cosas de una manera exagerada, porque esta exageración corresponde a nuestras necesidades, a nuestro estado interno. La pasión de los niños

por la exageración está bien reflejada en las imágenes de los cuentos de hadas. Karl Gros cita una historia inventada por su hija cuando tenía cinco años y medio.

> "Había una vez un rey", comenzó la pequeña, "que tenía una hijita. Su hija estaba en la cuna y él se acercó y vio que era su hija. Después de esto se casaron. Una vez, cuando estaban sentados en su trono, el rey le dijo: 'por favor, tráeme un gran vaso de cerveza'. Entonces ella le trajo un vaso de cerveza que medía tres arshins (aproximadamente 2 metros) de alto. Después, todos se quedaron dormidos, excepto el rey, que montaba guardia, y, si no han muerto, todavía deben estar vivos".

"Esta exageración", dice Gros, "es el resultado del interés por todo lo que es notable y extraordinario, combinado con un sentimiento de orgullo que se asocia con la posesión imaginada de algo especial: tengo 30 monedas; quiero decir 50; no, en realidad son 100; no, ¡son 1000! O: "Acabo de ver una mariposa grande como un gato, no, en realidad, grande como una casa". Karl Buhler, con absoluta razón, sugiere que este proceso de alteración y, especialmente, de exageración, provee al niño la práctica del manejo de las cantidades, algo de lo que no tiene experiencia directa. El enorme valor que tienen estos procesos de alteración y, especialmente, exageración se advierte en los ejemplos de elaboración numérica citados por Ribot, quien sostiene que:

> La imaginación numérica no floreció en ningún otro lugar de manera tan rica como entre los pueblos de Oriente. Jugaban con números con una astucia notable y derrochaban las cantidades con brillante extravagancia. Así, en la cosmogonía caldea está escrito que Dios –el pez Oannes– dedicó 259.000 años a educar a la humanidad y después, durante 432.000 años varias figuras míticas gobernaron la Tierra, y al cabo de estos 432.000 años, la superficie de la tierra fue renovada por una inundación [...] Los hindúes, sin embargo, superaron todo esto. Inventaron la unidad más enor-

> me, que servía de base y material para juegos numéricos fantásticos. Los jainistas dividen el tiempo en dos períodos: ascendiente y descendiente. Cada uno de estos tiene la fabulosa duración de 2.000.000.000.000.000 océanos de años y cada océano es igual a 1.000.000.000.000.000 de años. Sin duda, un devoto budista debe sentir vértigo al meditar sobre una duración semejante.

Los juegos con cifras exageradas son extremadamente importantes para los seres humanos. Podemos ver la prueba de ello en la astronomía y en otras ciencias naturales que tienen que operar con números incluso mucho mayores que éstos.

Dice Ribot:

> En las ciencias, la imaginación numérica no se expresa de la misma forma que en estos mitos. Se acusa a la ciencia de reprimir la imaginación en su desarrollo cuando, en realidad, abre áreas incomparablemente más amplias para su trabajo creativo. La astronomía flota en la infinitud del tiempo y el espacio. Ve nacer mundos que al principio son apenas el parpadeo de la tenue luz de una nebulosa y luego se transforman en soles brillantes. Estos soles, al enfriarse, se cubren de manchas; luego su luz se vuelve más débil hasta apagarse. La geología sigue a través de una serie de cataclismos el desarrollo del planeta que habitamos: predice su futuro lejano cuando la Tierra, al disminuir el vapor de agua que protege su atmósfera de la pérdida excesiva de calor, morirá congelada. Las hipótesis sobre átomos y partículas generalmente aceptadas por la física y la química contemporáneas no son menos audaces que los productos más arrogantes de la imaginación Hindú.

Vemos que la exageración, como la imaginación en general, es esencial en el arte y en la ciencia por igual. Si no existiera esta capacidad, que se manifiesta de manera tan graciosa en la historia inventada por una niña de

cinco años de edad, la humanidad no habría podido crear la astronomía, la geología o la física.

Vigotsky, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*,
Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42, no. 1,
January–February 2004, pp. 7–97.
(Traducción: Analía Reale)

Consignas

1. Identificar en el texto de Vigotsky el o los pasajes explicativos.
2. Identificar el o los pasajes argumentativos.
3. De las siguiente lista de consignas de examen, distinguir las que requieren una explicación de las que requieren argumentación:
   a. ¿En qué consiste el mecanismo de la imaginación creadora desde la perspectiva de Vigotsky?
   b. Identificar los procesos que intervienen en el mecanismo de la imaginación creadora.
   c. ¿Qué valor tiene la imaginación creadora en el pensamiento científico?
   d. ¿Qué tipos de cambios intervienen en el proceso de disociación?
4. Formular una pregunta explicativa y una argumentativa sobre el texto de Vigotsky.

Estilo

Es cierto que un examen se escribe en condiciones poco favorables para el cuidado de los aspectos estéticos del lenguaje pero cuando nos referimos a "estilo" no estamos hablando, en principio, de cualidades de la prosa tales como la elegancia, el equilibrio o la belleza, sino mucho más operativamente, de cuestiones que contribuyen

al logro de la finalidad de esta clase de escritos. En un texto como éste, al igual que en la mayoría de los géneros que conforman el discurso académico, es primordial garantizar la precisión, la legibilidad y la comprensión del enunciado.

No es sencillo ni tampoco deseable prescribir de qué manera se alcanzan estos objetivos pero sí es posible advertir sobre un conjunto de problemas que plantea la escritura de exámenes y que, de no ser resueltos satisfactoriamente, pueden afectar notablemente su eficacia. La lista que sigue reúne solamente algunos de estos problemas pero puede resultar de utilidad para pensar las dificultades que aparecen con frecuencia al resolver esta clase de tareas.

Emplear correcta y coherentemente los términos teóricos

El discurso académico exige el empleo de una terminología técnica específica de cada disciplina. Por lo tanto, conocer el léxico especializado y usarlo con precisión es una condición imprescindible. Sin embargo, muchas veces, en el afán de mostrar dominio de los contenidos de una materia, los estudiantes echan mano de términos técnicos sin detenerse demasiado a reflexionar sobre su función o su adecuación al contexto en el que se introducen. El uso incorrecto o impreciso de terminología teórica suele producir el efecto opuesto al que busca el escritor ya que pone en evidencia sus debilidades y devalúa el texto en su conjunto. Por ejemplo, describir el proceso de aprendizaje en el marco de la teoría constructivista empleando términos que corresponden a la teoría conductista (cuyos supuestos son diferentes o aún contradictorios con el objeto que estamos definiendo) es un error que afecta seriamente al escrito. Por eso es preferible evitar el empleo de un término técnico cuyo sentido no se conoce con exactitud.

Adjetivar con sentido

Con frecuencia suelen encontrarse en los exámenes frases como ésta: "La focalización interna en el relato produce un efecto particular/determinado/especial". Adjetivos como "particular", "determinado", "especial", parecen vacíos de sentido a menos que se justifique por qué tal o cual objeto o noción merecen esos calificativos. Así, es aconsejable elegir cuidadosamente la adjetivación, ya que no se trata de "ornamentar" sino de comunicar un saber de la manera menos ambigua y más explícita posible.

Adecuar el estilo al registro escrito

Resolver un examen escrito presencial suele ser una tarea que genera una gran presión sobre los estudiantes, dado que les exige producir sus respuestas con el peso de la ansiedad por obtener buenos resultados, en un tiempo muy limitado, sin muchas posibilidades de planificar y tomando muchas decisiones sobre la marcha de la escritura. Estas condiciones hacen que se genere una falsa ilusión de escritura espontánea que favorece un deslizamiento del estilo escrito al de la oralidad. Aparecen, entonces, inconsistencias en el control de la puntuación, giros propios del discurso oral (*es como que...*, *o sea que...*), palabras incompletas, términos coloquiales, entre otros problemas. Todos ellos afectan profundamente la calidad del texto por su inadecuación al registro propio de la comunicación escrita.

Es cierto que no es sencillo controlar al mismo tiempo todas las variables que intervienen en la redacción, pero es importante pensar en el costo que estos descuidos tienen para el escrito (y para el estudiante), dado que producen una impresión negativa en el lector/evaluador aun cuando el escritor domine los conocimientos evaluados.

Organizar la exposición

Como señalamos a propósito de la función comunicativa del examen, las distorsiones en la consideración de la situación de escritura suelen producir problemas en la organización de la exposición, por exceso o bien por falta de información. En el primer caso se incurre en reiteraciones innecesarias (saturación de información) que perjudican la legibilidad; en el segundo se generan inconsistencias en la estructura temática que hacen que la información no se presente de manera lógica y progresiva (saltos de un tema a otro sin establecer una conexión mediante un conector lógico o alguna fórmula –*por otra parte, en segundo lugar, asimismo*– que indique el cambio de rumbo en el discurso).

Economizar

Es importante tener presente que una mayor extensión no necesariamente es sinónimo de mayor conocimiento; a veces sucede todo lo contrario. La redundancia y la saturación pueden ser indicios de que existe una dificultad para seleccionar información pertinente.

Emplear adecuadamente los procedimientos facilitadores de la comprensión

Cuando hablamos de las estrategias explicativas vimos una serie de procedimientos destinados a facilitar la comprensión del lector. Recursos como la comparación, el ejemplo o la introducción de reformulaciones y definiciones contribuyen a aclarar la explicación, ya sea porque ilustran conceptos abstractos para que el lector pueda "verlos" a través de una imagen (tal es el caso de la *comparación*) o volverlos concretos a través de un caso (como en el *ejemplo*), o bien porque

permiten agregar información sin redundar (en la *reformulación*) o porque explicitan el uso de términos técnicos (la *definición*).

Un empleo adecuado de estos procedimientos en el examen escrito, además de mostrar un buen control de las habilidades explicativas agrega valor a la redacción. Son especialmente importantes el dominio de la reformulación –que permite glosar la bibliografía sin caer en la repetición literal del texto-fuente– y la construcción correcta de definiciones.

ACTIVIDAD 12

Identificar en el texto de Vigotsky el empleo de procedimientos facilitadores de la explicación.

ACTIVIDAD 13

Definir el concepto de *disociación* al que hace referencia Vigotsky en “El mecanismo de la imaginación creadora”. Incluir en la definición un ejemplo diferente de los que presenta el texto-fuente.

ACTIVIDAD 14

Reformular los enunciados siguientes con el comienzo propuesto:

1. Esta exageración –dice Gros– es debida al interés por todo lo sobresaliente y extraordinario, a lo que se agrega un sentimiento de orgullo ligado con la idea de poseer algo especial.

El interés____

____

____

2. Este proceso de cambios o modificaciones se basa en la dinámica de nuestras excitaciones nerviosas internas y de las imágenes concordantes con ellas.

   La dinámica____

   ____

   ____

3. La disociación es condición necesaria para la actividad ulterior de la fantasía.

   La actividad ulterior____

   ____

   ____

4. Las hipótesis actuales en física y química sobre los átomos y las partículas de los cuerpos no ceden por su audacia a las más atrevidas elucubraciones de la imaginación hindú.

   En la actualidad____

   ____

   ____

5. La exageración, como la imaginación en general, son necesarias tanto en el arte como en la ciencia y sin esta capacidad, que tan graciosamente se mostraba en el cuento de la niña de cinco años y medio, la

humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología, ni la física.

Exagerar____

____

____

ACTIVIDAD 15

Elegir una de las consignas de la lista presentada en la actividad 11.3. y escribir una respuesta breve que contemple las observaciones sobre la redacción del examen escrito planteadas en este capítulo.

| 5 |

Argumentar

En nuestra vida diaria todos reconocemos una serie de situaciones en las que es fácil advertir el funcionamiento de la argumentación; por ejemplo, la publicidad, el discurso político, el proceso judicial o el debate de opinión. La argumentación es una práctica que se despliega en las más diversas esferas de la vida social. Está presente en todas las circunstancias en las que nos enfrentamos con una alternativa: comprar o no comprar, votar a uno u otro candidato, absolver o condenar, apoyar o refutar. Argumentamos para defender nuestras creencias, ideas u opiniones, o para refutar las de otro. Argumentamos para convencer a un auditorio de la validez de nuestras posiciones. La argumentación se presenta, entonces, como una tarea de justificación de elecciones éticas, sociales, políticas e incluso científicas.

En las páginas que siguen vamos a ocuparnos de esta práctica discursiva para entender su funcionamiento y conocer los procesos que conducen a la producción de un texto argumentativo.

5.1. La argumentación: una práctica situada

Dado que el propósito de todo discurso argumentativo es conseguir o reforzar la adhesión de su auditorio a las tesis que le propone,

el enunciador debe tener muy en cuenta las características de sus destinatarios y la situación en la que actúa para poder lograr sus objetivos. A diferencia de lo que sucede en las ciencias formales con la demostración, que se desarrolla de manera impersonal y abstracta, la argumentación nunca puede concebirse aislada de las circunstancias en que se despliega.

Para construir una demostración considerada correcta basta con respetar los axiomas y las reglas del sistema en el cual se la produce. Esto significa que, dado un problema cualquiera, éste tendrá una única conclusión posible y siempre necesaria, a la que arribaremos después de aplicar las reglas definidas por ese sistema. Por otro lado, los principios o axiomas de los que parte una demostración no están sujetos a ningún tipo de cuestionamiento: ya sea que se los considere evidentes, necesarios o verdaderos, la validez de estos axiomas está fuera de discusión. En cambio, con la argumentación sucede algo bien distinto, dado que el análisis de un mismo problema o cuestión opinable puede desembocar en conclusiones muy diferentes según cuáles sean los puntos de vista desde los que se lo examine y los principios (las *premisas*) sobre los que se base la argumentación. Y, de hecho, esos principios tampoco son aceptados necesariamente por todos los destinatarios posibles sino que están sujetos a discusión.

La argumentación también se distingue de la demostración por los criterios con los que valoramos sus enunciados. Mientras que en el ámbito de la demostración podemos predicar la verdad o falsedad de una proposición, en el terreno argumentativo el criterio de *verdad* carece de sentido. En otras palabras, los discursos argumentativos no son ni verdaderos ni falsos, sino más o menos creíbles según la situa-

ción en la que son enunciados e interpretados; es decir, más o menos aceptables para un auditorio en un contexto dado. La "validación" de un enunciado persuasivo no depende de sus cualidades formales –como sucede en el campo de la lógica– sino de su eficacia para convencer o, lo que es lo mismo, de su credibilidad o verosimilitud. Los enunciados argumentativos son *verosímiles*, no verdaderos.

Por todas estas razones decimos que la argumentación es una práctica *situada*, fuertemente dependiente del contexto y con una marcada orientación hacia el auditorio. Y esto incide, como veremos, tanto en los rasgos que caracterizan al enunciado como en las tareas que debe llevar a cabo el enunciador al componer su discurso.

5.2. La escena argumentativa

Más allá de la enorme variedad de géneros que enmarcan las prácticas argumentativas, las situaciones de comunicación en las que se desarrollan comparten una serie de rasgos que las definen. Toda situación de argumentación presupone, como punto de partida, la existencia de una controversia en torno de un objeto de discusión (que constituye el *problema* o la *cuestión argumentativa*) y la voluntad de un enunciador de convencer al destinatario del discurso de que su tesis (la posición sostenida en el discurso en relación con el problema) es digna de ser aceptada. El conjunto de estos factores (*problema, enunciador*, *destinatario* y *tesis*) diseña una escena argumentativa que resulta imprescindible evaluar adecuadamente para poder comprender y producir textos persuasivos eficaces.

Para ejemplificar estas observaciones, analicemos el texto siguiente:

TRIBUNA: LA CUARTA PÁGINA

Jueves, 9 de abril de 2009

Leer sin papel

La lectura de textos digitales en pantallas de ordenador, teléfonos y libros electrónicos ofrece ventajas e inconvenientes respecto al modo tradicional. Modificará nuestros hábitos y su avance parece imparable.

*José Antonio Millán**

Cuando le preguntaron a un especialista cuál sería el futuro del libro contestó: "Si por libros entendéis nuestros innumerables cuadernillos de papel impreso, plegado, cosido, encuadernado bajo una cubierta que anuncia el título de la obra, reconozco francamente que creo que la invención de Gutenberg caerá más o menos próximamente en desuso como intérprete de nuestras producciones intelectuales". Terrible predicción... que fue formulada hace más de un siglo, en 1894. Lo que entonces se suponía que iba a terminar con la lectura en papel era la grabación fonográfica.

Cien años después nunca ha habido más libros, pero ahora se anuncia que lo que va a desplazar al papel es la lectura en pantalla: en ordenador, en teléfonos avanzados o en esos aparatitos llamados lectores de *e-books, libros-e* o (como acaba de proponer el académico Darío Villanueva) *portalibros*.

Nadie sabe a ciencia cierta qué nos deparará el futuro, pero de momento el avance de los textos digitales ha provocado una extraordinaria cantidad de

*José Antonio Millán es escritor y acaba de coordinar el informe *La lectura en España*.

reflexiones y estudios sobre la lectura. Y de ellos podemos concluir que leer en papel es una operación muy diferente de la lectura en pantalla: mucho más de lo que podría parecer.

Y es que leer no es sólo acceder con los ojos al texto. Si así fuera, lo más cómodo sería un artefacto por el que fueran desfilando las letras (al modo de los textos que corren en las marquesinas), como en el cuento de Isaac Asimov que transcurre en 2157. Su protagonista recuerda: “Había una época en que los cuentos estaban impresos en papel. Era divertidísimo leer palabras que se quedaban quietas en vez de desplazarse”. Es difícil que llegue este libro *futuro* de palabras móviles porque el lector común no lee letra a letra ni palabra a palabra sino que se administra a bloques, mediante saltos de los ojos, las porciones de texto que va descifrando.

Pero, ¿y la tinta electrónica?, ¿y esos dispositivos (como el Kindle, el Sony o el iLiad) que presentan página a página de quietas palabras, en condiciones casi perfectas de legibilidad? ¿No será lo mismo leer en ellos que leer en un libro o un periódico de papel? Sorprendentemente, no.

Los últimos siglos la lectura ha estado asociada a unos soportes materiales y a una serie de prácticas ligadas a ellos. Lo primero de lo que nos informa la obra en papel es de su tamaño: una novela o un manual de 700 páginas no encierra las mismas promesas que su equivalente de 150. Cuando las páginas que quedan por leer a la derecha del volumen forman un pequeño bloque, sabemos que ese encuentro de los protagonistas ha de ser el último que presenciemos, o que el autor considera que ya sabemos casi todo respecto a la materia que estudiamos.

Pero los artefactos lectores presentan idéntica apariencia para obras enormes o diminutas. Sí: indican de distintas maneras lo que llevamos leído en relación a lo que falta, pero eso nos informa de un modo sorprendentemente pobre sobre nuestra relación con la obra.

Los lectores electrónicos además *aplanan* el texto, suprimiendo las distinciones tipográficas y espaciales que lo jerarquizan a los ojos del lector. Hay que señalar que aquí radica también una de sus ventajas, porque permiten aumentar el tamaño de la letra para lectores con problemas de visión. Pero en productos textualmente complejos como los periódicos la jerarquización tipográfica es vital. El poeta experimental Kenneth Goldsmith creó la obra *Day* (2003) reescribiendo en un tamaño de letra uniforme la totalidad del ejemplar de diario *The New York Times* del 1 de septiembre de 2000, incluidos anuncios y cotizaciones de Bolsa. La resultante fue un tomo de 836 páginas tamaño folio. ¿Un solo ejemplar de un periódico contenía tanto texto como un novelón? Sorprendentemente sí, pero sobre el papel la disposición espacial y los tamaños de letra van diciendo al lector qué importancia y uso tiene cada texto: éste para lectura, éste para hojeo, éste sólo para consulta.

Otra cuestión que rompe con hábitos culturales sólidamente asentados es el hecho de que dentro del *e-book* convivan muy distintos libros. En la experiencia común, un tomo podía agrupar diferentes obras siempre y cuando tuvieran algo que ver entre sí, como ocurre en una antología o las comunicaciones de un Congreso. Pero mi *e-book* contiene un par de novelas de Galdós, otra de Neal Stephenson, los manuales del aparato, distintas selecciones de prensa del día, varias traducciones de la Biblia y una extensa convocatoria del *BOE*.

¿Perdemos algo leyendo en pantalla? William Powers, columnista de la revista estadounidense *The Nation*, llamaba recientemente al papel "el arma secreta de los periódicos": "La mayor fuerza del papel reside en el hecho de que la mente se asienta en un estado de tranquilidad apaciguada que da lugar a reflexiones más acertadas. Ese estado es mucho más difícil de lograr cuando se lee en formato digital donde la información es infinita y donde existen tantas actividades posibles en cualquier momento".

El papel, por el contrario, ata al lector a una obra determinada, pero eso no es necesariamente malo. Encerrados en un vagón de ferrocarril con un único libro, se nos plantea el reto de proseguir su lectura, aunque sea compleja, mientras que situados ante una proliferación de obras podríamos saltar a otra, y de ella a otra más, sin nunca terminar ninguna... El papel también hace nuestro lo que leemos, a través de subrayados y anotaciones, operaciones imposibles o muy engorrosas sobre textos digitales.

No es extraño que cambios aparentemente menores en la práctica lectora (como leer en un soporte material o en uno virtual) tengan consecuencias notables. La lectura es una actividad neurológicamente complejísima. Una obra reciente de la psicóloga Maryanne Wolf, *Proust y el calamar*, nos recuerda que el acto de lectura no es natural: en él confluyen mecanismos cerebrales surgidos evolutivamente con otros fines, y de hecho el aprendizaje de la lectura cambia el cerebro del sujeto que la practica, hasta tal extremo que lo configura de una determinada manera si lee en caracteres alfabéticos (como el español) y de otra si lo hace en ideogramas chinos.

Por otra parte, la especialista Anne Mangen nos recuerda "el papel vital de nuestros cuerpos, incluso en una actividad tan aparentemente intelectual como la lectura": leemos con todo el cuerpo, y sobre todo con las manos y los dedos. Y también sabemos desde el Renacimiento que leemos en el espacio: quien haya preparado una tarea intelectual distribuyendo libros abiertos, obras de consulta y esquemas por la mesa de trabajo sabe lo difícil que es organizar y percibir la multiplicidad dentro de una pantalla. El lector como un homúnculo que se asoma por las ventanas de los ojos a la ventana de la pantalla es una construcción irreal y reduccionista.

Bienvenidos sean los libros electrónicos, que nos permitirán leer documentos larguísimos sin imprimirlos, y buscar palabras en sus páginas. Bienvenida sea también la lectura en la pantalla del ordenador, porque en muchos casos

constituirá la única opción para leer obras a las que si no, no podríamos acceder. Pero podemos estar seguros de que esta lectura nunca será “lo mismo” que la que habríamos llevado a cabo en papel: podrá ser suficiente para nuestros fines, podrá ser placentera, pero nunca será *igual*. Y sólo ahora estamos empezando a descubrir de qué maneras.

Publicado en el diario *El País*, de Madrid,
el 9 de abril de 2009

El paratexto de este artículo anticipa el tema que se abordará en él (la lectura en soporte digital), indica que fue publicado en el diario español *El País* hace ya unos años (en 2009) y que su autor, el escritor José Antonio Millán, es un especialista dado que se aclara al pie del artículo que coordinó el informe *La lectura en España*. Se trata, entonces, de un enunciador que se distingue por su competencia en un área del conocimiento muy específica como es la de las prácticas lectoras. Es, por lo tanto, alguien autorizado por su saber y su prestigio para tratar el tema de la lectura.

El destinatario de este texto es el lector del diario *El País*. Esta afirmación no dice mucho sobre el punto a menos que tratemos de identificar las características de estos lectores. Aún sin conocer al público español o al sistema de la prensa gráfica de España, podemos averiguar cuáles son estas características a partir de la forma en la que el enunciador se vincula con ellos, del léxico que emplea, de los supuestos que parecen compartir. En este sentido, el tono con el que el enunciador se dirige a los lectores puede darnos una idea de la clase de relación que entabla con ellos. Un indicio claro

es el empleo de la primera persona del plural para referirse así mismo y a sus destinatarios: este “nosotros” en el que se asocia con el lector está marcando una identidad compartida que habla de una distancia mínima entre el enunciador y su auditorio. El lugar de encuentro entre él y sus destinatarios es, precisamente, la condición de lectores. La reflexión que plantea este texto gira en torno de la práctica de la lectura (como lo anticipa el título del artículo “Leer sin papel”) y podemos suponer que el lector del diario que se sienta atraído por estas ideas es alguien familiarizado o aficionado a la lectura. De ahí, la identificación que se establece en el texto entre lector y enunciador.

Sin embargo, a pesar de esta afición común, el enunciador se ubica en el lugar del especialista que, como tal, aborda el problema apelando a sus conocimientos sobre la materia, evocando autores de diversos campos disciplinares (la psicóloga Maryanne Wolf, la especialista Anne Mangen) o de obras literarias (Isaac Asimov, Kenneth Goldsmith). La asimetría entre enunciador y destinatario, sostenida sobre los conocimientos del primero, se pone de manifiesto en el tono didáctico con el que se analiza la cuestión de la lectura, que se advierte, por ejemplo, en el frecuente recurso a las preguntas que plantean una especie de diálogo virtual entre el lector y el enunciador:

> Pero, ¿y la tinta electrónica?, ¿y esos dispositivos (como el Kindle, el Sony o el iLiad) que presentan página a página de quietas palabras, en condiciones casi perfectas de legibilidad? ¿No será lo mismo leer en ellos que leer en un libro o un periódico de papel? Sorprendentemente, no.

Ahora bien, vimos cómo se relacionan en esta escena enunciador y auditorio pero no dijimos nada todavía acerca del *problema* que da origen a esta argumentación y la *tesis* que propone. ¿Qué se discute en el texto? ¿Qué propone el enunciador? Estas preguntas son cruciales para entender el funcionamiento de la situación argumentativa.

El paratexto del artículo de Millán puede darnos una clave para responder a estos interrogantes. Si nos fijamos en el copete (el resumen que se inserta entre el título y el cuerpo del artículo) veremos que, además de anticipar el tema que se tratará, sintetiza la postura argumentativa (la *tesis*) que se sostiene en el texto y que podríamos parafrasear en estos términos: "Leer libros en papel es muy diferente a leerlos en soporte electrónico". Efectivamente, el texto se ocupa del tema de la lectura sobre soporte digital ("Leer sin papel") y se interroga, es decir, *problematiza* las probables consecuencias de la difusión de estos nuevos dispositivos.

Es importante hacer una aclaración aquí sobre la diferencia entre *tema* y *problema argumentativo*, porque se trata de una distinción fundamental para comprender el planteo de una argumentación. El *tema* de un discurso argumentativo puede ser un objeto, una noción, un acontecimiento o, como en este caso, una práctica (la lectura). El *problema*, en cambio, implica una construcción del enunciador, un cuestionamiento en torno de ese objeto (*¿Es lo mismo leer libros en papel que sobre un soporte electrónico?*). Como señalamos más arriba, la respuesta a este problema es la *tesis* que busca obtener el acuerdo del lector.

El carácter cuasi-didáctico del artículo de Millán hace que este escenario en el que se recortan el tema, el problema y la tesis, se plantee de manera poco menos que explícita en el tercer párrafo:

> Nadie sabe a ciencia cierta qué nos deparará el futuro [respecto de los soportes de la lectura], pero de momento el avance de los textos digitales ha provocado una extraordinaria cantidad de reflexiones y estudios sobre la lectura. Y de ellos podemos concluir que leer en papel es una operación muy diferente de la lectura en pantalla: mucho más de lo que podría parecer.

En efecto, en este pasaje el texto no sólo introduce el tema sino también el enfoque problemático que elige el enunciador entre los muchos que se han planteado en el marco de la "extraordinaria cantidad de reflexiones y estudios sobre la lectura".

ACTIVIDAD 1

Analizar la escena argumentativa que diseña el siguiente texto. Identificar y caracterizar al enunciador y al destinatario. Formular el problema argumentativo y la tesis que se busca establecer.

Los genes culturales

Por Enrique Bellocopitow[*]

Hoy se admite que en la competencia económica internacional, tiene más valor para un país el conocimiento científico que sus recursos naturales o la mano de obra barata. Teniendo en cuenta este concepto, la emigración de un investigador capacitado no solo significa, para la Argentina, la pérdida de sus futuros descubrimientos y el aprovechamiento que a partir de ellos se pueda hacer,

[*] Doctor en Química y director del Programa de Divulgación Científica de la Fundación Campomar.

sino algo igual o más importante para el futuro: la pléyade de discípulos que este científico formará, ya no en nuestra tierra sino en su país de adopción.

Es muy excepcional que un buen investigador se forme sin un maestro. El análisis de las listas de los Premios Nobel apoya esta afirmación. Luis Federico Leloir, ganador del premio en 1970, se formó con Bernardo Houssay**. El mismo César Milstein*** hizo sus primeras armas como investigador con Andrés Stoppani, quien a su vez se formó con Bernardo Houssay. Milstein viene a ser como el nieto científico de este último.

Carlo Cori, premio Nobel junto con Houssay en 1947, tuvo como discípulos a Earl Sutherland que lo recibió en 1971 y la dupla Edward Fischer y Edwin Krebs que lo recibieron en 1992. Los discípulos del físico Max Born, Wolfgang Pauli y Werner Heisenberg, lo recibieron antes que su maestro, en 1945 y 1932, respectivamente. Born lo obtuvo en 1954.

Antes de hacer pie en la Argentina, la investigadora Eugenia Lustig estudió en investigó en Italia en el mismo grupo de su prima y compañera de estudios Rita Levy Montalcini, Nobel en 1986, de Renato Dulbeco, premiado en 1975, y de Salvador Luria, en 1969. La explicación de la conjunción de tres premios Nobel en el mismo grupo la dio la doctora Lustig: para ella la causa fue la calidad humana y la capacidad como investigador del director del grupo, el profesor Giuseppe Levy.

Existen, además, ejemplos en los que la relación maestro alumno incluye relaciones familiares: Marie Curie ganó su primer premio Nobel en 1903, con su maestro, y luego esposo, Pierre. En 1911, ya viuda, consiguió su segundo premio, y sus discípulos, su hija Irene y su yerno Federico Joliot, lo ganaron

---

** Científico argentino, ganador del Premio Nobel de Fisiología y Medicina en 1947.

*** Científico argentino que debió exiliarse en el Reino Unido tras el golpe militar de 1962. En 1984 obtuvo el Premio Nobel de Medicina por el desarrollo de los anticuerpos monoclonales.

en 1975. William Henry Bragg lo logró con su discípulo e hijo en 1915, mientras Niels Bohr lo obtuvo en 1922 y su hijo y discípulo en 1095.

Es una política suicida no cuidar como un tesoro a los investigadores científicos de excelencia. Expulsarlos, como de hecho se lo hace en nuestro país, se convierte en un verdadero autosabotaje.

Publicado en revista *El Arca del nuevo siglo*,
Buenos Aires. Año 9, Nº 45-46, agosto de 2000.

5.3. Características del discurso argumentativo

Más allá de las particularidades que cada texto concreto e individual pueda mostrar, es posible identificar una serie de constantes que caracterizan al enunciado argumentativo y se relacionan estrechamente con los rasgos típicos de la situación de argumentación que acabamos de describir. Estas características se advierten particularmente en tres aspectos del discurso: la *modalización*, la función de los *presupuestos* y el *entramado polifónico*.

Modalización

La argumentación, según Perelman (1997), permite "a los hombres no sólo verificar y probar sus creencias sino también justificar sus decisiones y elecciones". Es por eso que quien argumenta se sitúa desde el principio en el terreno de lo "preferible" ya sea para impugnar una opinión o para afianzar un acuerdo o fundamentar una nueva tesis; de allí que los objetos y las acciones sean presentados desde una perspectiva eminentemente subjetiva.

La modalidad es una de las dimensiones del enunciado que traducen la actitud del locutor respecto de los objetos del discurso. En todo enunciado es posible distinguir dos componentes: lo *dicho* (el contenido representativo) y el *modo* (la actitud del sujeto ante el contenido de la frase).

Así, en los siguientes enunciados podemos distinguir un contenido representativo común (el comienzo de las sesiones del Congreso) y diferentes modos que manifiestan distintas actitudes del hablante en relación con ese contenido:

a. El Congreso comenzó a sesionar.
b. Es probable que el Congreso haya comenzado a sesionar.
c. Felizmente, el Congreso comenzó a sesionar.

El enunciado **a** describe o constata un hecho sin expresar una evaluación, en cambio **b** y **c** explicitan opiniones del enunciador. En el primer caso, la modalidad es constativa, mientras que en **b** evalúa el grado de "realidad" que le asigna a lo dicho. La modalidad de **c**, por su parte, manifiesta una valoración afectiva. A pesar de que todo enunciado tiene su modalidad, para simplificar diremos que enunciados como **b** y **c** están *modalizados*. Y es ese tipo de enunciados el que predomina en el discurso argumentativo.

La modalidad puede manifestarse a través de distintos tipos de recursos: el modo verbal, el uso de adverbios, la adjetivación, entre otros. Reconocer e interpretar las evaluaciones en el enunciado es una tarea primordial para la comprensión y producción del discurso argumentativo. En efecto, quien argumenta debe adecuar la presentación de la materia tratada a la finalidad de su discurso; es decir, debe mostrarla bajo una luz positiva/negativa, probable/improbable, necesaria/contingente, y para eso se vale de los procedimientos que ofrece la modalización.

Presupuestos

Todo enunciado presenta una cierta cantidad de información explícita, que puede ser negada o puesta en duda, y otra implícita, sobreentendida, que queda fuera de discusión. Así, por ejemplo, en un enunciado como "Las novelas de aventuras ya no atraen tanto público" podemos distinguir una afirmación expuesta ("las novelas de aventuras no atraen tanto público") y otra presupuesta ("antes atraían más público"). En el primer caso, la afirmación puede ser cuestionada: "¿Es cierto que las novelas de aventuras ya no atraen tanto público?" o refutada: "No es cierto que las novelas de aventuras ya no atraigan tanto público". La información presupuesta, en cambio, se inscribe en el enunciado como una evidencia, como un acuerdo indiscutible establecido de antemano entre enunciador y destinatario, que no se altera aunque se niegue o se ponga en duda la información explícita.

Los presupuestos, que instalan en el enunciado los acuerdos previos sobre los que se apoyan las estrategias persuasivas, cumplen un papel central en la argumentación. Imaginemos, por ejemplo, que en el contexto de un debate acerca de las prácticas lectoras de los jóvenes alguien enuncia la siguiente aserción: "Es necesario lograr que los jóvenes vuelvan a leer". Un enunciado como éste presupone que los jóvenes han dejado de leer y, por lo tanto, la argumentación se construirá sobre la base de esta (supuesta) evidencia. Como es lógico, si el auditorio no acepta esta afirmación implícita que se pretende compartida, puede objetarla ("No es cierto que los jóvenes no lean") y, de este modo, forzar al oponente a buscar otras formas de acuerdo sobre las cuales apoyar su estrategia.

Es muy importante saber identificar y controlar la información implícita en el enunciado argumentativo dado que la relación entre enun-

ciador y destinatario se funda sobre estos principios que no se enuncian explícitamente pero que sostienen, como una red, la trama discursiva.

Polifonía

Quien argumenta entabla un diálogo virtual con el destinatario al que busca convencer. Debe anticipar estratégicamente sus objeciones, hacerse cargo de sus dudas o bien, como sucede en el caso de la polémica, evocar el contradiscurso que se propone refutar. De este modo, el enunciado argumentativo se constituye como un entramado polifónico en el que se encuentran representados distintos puntos de vista que identifican voces venidas de diversas fuentes.

La coexistencia de estas voces en el enunciado puede responder a distintas finalidades. Puede aludir a dichos ajenos y, a veces, contradictorios con la posición sostenida por quien argumenta: "Cuando le preguntaron a un especialista cuál sería el futuro del libro contestó: '[...] creo que la invención de Gutenberg caerá más o menos próximamente en desuso como intérprete de nuestras producciones intelectuales'. Terrible predicción... que fue formulada hace más de un siglo, en 1894". Puede subvertir la palabra del adversario bajo la forma de la ironía y la parodia: "A los fascistas les obsesiona la higiene en todas sus formas, de ahí la notoria preocupación de tantos por el aseo personal y su odio no oculto por jóvenes de pelo largo y otros vagos inmundos". Puede fundamentar o descalificar una proposición a través de una cita de autoridad: "Anne Mangen nos recuerda 'el papel vital de nuestros cuerpos, incluso en una actividad tan aparentemente intelectual como la lectura'...". O puede identificarse con el destinatario en una pregunta retórica: "¿Perdemos algo leyendo en pantalla?".

La polifonía se manifiesta a través de una serie de mecanismos gramaticales y sintácticos entre los cuales se reconocen las diversas formas de introducción de enunciados referidos (discurso *directo*, *indirecto* e *indirecto libre*), el empleo de comillas, la ironía, la imitación y la alusión. A estos se agregan la *negación polémica* (como en: "Tampoco es creíble que el libro en papel vaya a desaparecer definitivamente") y la concesión polifónica (como en: "Aunque la lectura en pantalla es una ventaja para quienes tienen problemas de visión, los libros electrónicos aplanan el texto, suprimiendo las distinciones tipográficas y espaciales").

Si bien la polifonía no es una característica exclusiva del discurso argumentativo, ya que puede estar presente en mayor o menor medida en toda producción discursiva, sí es uno de sus rasgos distintivos, dado que en él se confrontan en forma explícita o implícita al menos dos puntos de vista en torno de un mismo problema.

ACTIVIDAD 2

Resolver las siguientes consignas en los textos que se reproducen a continuación.

a. Analizar la situación argumentativa. Caracterizar al enunciador y al destinatario. Identificar el problema argumentativo y la tesis que se busca establecer.

b. Identificar en el enunciado los marcadores de modalización.

c. Señalar los pasajes polifónicos y explicar su función en el enunciado.

Texto 1: **La influencia de la televisión en el comportamiento**

Se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios para intentar evaluar los efectos de los programas de televisión. La mayoría de ellos se han centrado

en los niños, cosa muy comprensible, dada la cantidad de tiempo que pasan frente a este aparato y las posibles consecuencias de ello para su socialización. Los tres aspectos que se han investigado con más frecuencia son el impacto de la televisión en la propensión al crimen y la violencia, la naturaleza de las noticias televisivas y el papel de este medio en la vida social y cultural.

Televisión y violencia

La incidencia de la violencia en los programas de televisión está bien documentada. Los estudios más extensos los han llevado a cabo Gerbner y sus colaboradores, analizando muestras de los programas que han venido difundiendo desde 1967 las grandes cadenas estadounidenses en los períodos de mayor audiencia y en los fines de semana. Se ha registrado el número y frecuencia de los actos y episodios violentos que aparecen en diversos tipos de programas. La violencia se ha definido en esta investigación como la amenaza o el uso de la fuerza física, dirigida contra uno mismo o contra los demás, y que produzca daños físicos o muerte. Las series televisivas parecen tener un carácter bastante violento: un promedio del 80% de tales programas contiene violencia, con una media de 7,5 episodios violentos por hora. Los programas infantiles muestran episodios de este tipo aún mayores, aunque es menos frecuente que se represente el acto de matar. Los dibujos animados contienen un número de actos y episodios violentos más elevado que cualquier tipo de programa televisivo (Gerbner y otros, 1979, 1980; Gunter, 1985).

¿De qué forma influye en la audiencia, si es que influye, la presentación de la violencia? E S. Anderson recopiló las conclusiones de 67 estudios llevados a cabo entre 1956 y 1976, que se centraban en el impacto de la violencia televisiva en la propensión a la agresividad infantil. Alrededor de tres de cada cuatro estudios decían que habían encontrado alguna relación de este tipo. En el 20% de los casos no había resultados concluyentes, mientras que el 3%

de las investigaciones afirmaban que, en realidad, el ver violencia en la televisión reduce la agresividad (Anderson, 1977; Liebert y otros, 1982).

Sin embargo, los estudios que Anderson revisó difieren mucho en cuanto a su metodología, a la fuerza de la asociación supuestamente revelada y a la definición de "conducta agresiva". En los programas policíacos que representan la violencia (y en muchos de los dibujos animados infantiles) hay una idea subyacente de justicia y de lo que es un castigo merecido o inevitable. En las series policíacas acaba ante los tribunales una proporción de malhechores mucho más alta que en la vida real, y en los dibujos animados los personajes malvados o amenazadores generalmente terminan "como se merecen". De esto no se deduce necesariamente que los elevados niveles de representación de la violencia creen pautas directamente imitativas entre los que los ven, que quizá estén más influidos por la moral subyacente de los programas. En general, la investigación sobre los "efectos" de la televisión en la audiencia ha considerado que los espectadores -niños y adultos- tienen un carácter pasivo y que no discriminan lo que ven.

No está claro si la violencia de los videojuegos, de la televisión o de las películas produce directamente tendencias violentas en los que la ven. Del mismo modo, también resulta dudoso que la utilización de consolas de juego como las Nintendo perjudique necesariamente su rendimiento en la escuela, el cual es posible que tenga más que ver con otras influencias que, a su vez, también determinan los efectos de los videojuegos. Dicho de otro modo, si existe una fuerte influencia sobre los estudiantes para que dejen de interesarse por su trabajo en la escuela, el engancharse con la televisión o los videojuegos tenderá a reforzar estas actitudes. En este sentido, dichos entretenimientos pueden convertirse en un refugio frente a un ambiente escolar que les disgusta.

También es posible que los videojuegos desarrollen habilidades que pueden ser útiles tanto para la educación desde el punto de vista formal como para la participación en una sociedad que depende cada vez más de las comunicaciones

electrónicas. Según Marsha Kinder, la destreza de su hijo Víctor con Nintendo se aplicó provechosamente a otras esferas. Por ejemplo, cuanto más hábil era con los videojuegos, más interés tenía en dibujar viñetas y mejor lo hacía.

Robert Hodge y David Tripp insisten en que las respuestas de los niños a la televisión suponen una interpretación o lectura de lo que ven, no un mero registro del contenido de los programas (Hodge y Tripp, 1986). Señalan que la mayoría de las investigaciones no ha tenido en cuenta la complejidad de los procesos mentales infantiles. El ver televisión, incluso si son programas triviales, no es siempre una actividad de bajo nivel intelectual; los pequeños "leen" los programas, relacionándolos con otros sistemas de significado de su vida cotidiana. Por ejemplo, incluso los niños muy pequeños se dan cuenta de que la violencia de los medios de comunicación "no es real". Según Hodge y Tripp, no es la violencia televisiva, como tal, lo que influye en el comportamiento sino el esquema general de actitudes en el que se presenta y "se lee".

Giddens, Anthony (2000). *Manual de Sociología*,
Madrid: Alianza Editorial, págs. 472-475

Texto 2: **El viento levanta polvo** -Capítulo 18-

"…cada vez que un salvaje rastrea la caza emplea
una minuciosidad de observación y una precisión de razonamiento
inductivo y deductivo que, aplicados a otros asuntos, le darían
una reputación de hombre de ciencia... el trabajo intelectual de
un «buen cazador o guerrero» supera de manera considerable
el de un inglés ordinario".

Thomas Huxley, *Ensayos selectos*

¿Por qué tanta gente encuentra que la ciencia es difícil de aprender y difícil de enseñar? He intentado sugerir algunas razones: su precisión, sus aspec-

tos antiintuitivos y perturbadores, la perspectiva de mal uso, su independencia de la autoridad, y así sucesivamente. Pero ¿hay algo más en el fondo?

Alan Cromer, un profesor de física de la Universidad del Nordeste de Boston, se sorprendió al encontrar tantos estudiantes incapaces de entender los conceptos más elementales en su clase de física. En *Sentido poco común: la naturaleza herética de la ciencia* (1993), Cromer propone que la ciencia es difícil porque es nueva. Nosotros, una especie que tiene unos cientos de miles de años de antigüedad, descubrimos el método científico hace sólo unos siglos, dice. Como sucede con la escritura, que tiene sólo unos milenios de antigüedad, todavía no le hemos encontrado la vuelta... o al menos no sin un estudio muy serio y atento.

Cromer sugiere que, de no haber sido por una improbable concatenación de acontecimientos históricos, nunca habríamos inventado la ciencia:

> Esta hostilidad hacia la ciencia, a la vista de sus triunfos y beneficios obvios, es prueba de que es algo que se encuentra fuera del desarrollo humano normal, quizá un accidente.

La civilización china inventó los tipos móviles, la pólvora, el cohete, la brújula magnética, el sismógrafo y las observaciones sistemáticas de los cielos. Los matemáticos de la India inventaron el cero, la clave de la aritmética posicional y por tanto de la ciencia cuantitativa. La civilización azteca desarrolló un calendario mucho mejor que el de la civilización europea que la invadió y destruyó; pudieron predecir mejor, y durante períodos más largos, dónde estarían los planetas. Pero ninguna de estas civilizaciones, afirma Cromer, había desarrollado el método escéptico, inquisitivo y experimental de la ciencia. Todo eso vino de la antigua Grecia:

> El desarrollo del pensamiento objetivo por parte de los griegos parece haber requerido una serie de factores culturales específicos. Primero estaba la asamblea, donde los hombres aprendieron por primera vez a convencer-

> se unos a otros mediante un debate racional. En segundo lugar había una economía marítima que impedía el aislamiento y el provincianismo. En tercer lugar estaba la existencia de un extenso mundo de habla griega por el cual podían vagar viajeros y académicos. En cuarto lugar, la existencia de una clase comercial independiente que podía contratar a sus propios maestros. En quinto lugar, la Ilíada y la Odisea, obras maestras de la literatura que son en sí mismas el epítome del pensamiento racional liberal. En sexto lugar, una religión literaria no dominada por los curas. Y en séptimo lugar, la persistencia de esos factores durante mil años. Que todos esos factores se unieran en una gran civilización es bastante fortuito; no ocurrió dos veces.

Me siento solidario con parte de estas tesis. Los antiguos jonios fueron los primeros, según nuestro conocimiento, que argumentaron sistemáticamente que las leyes y fuerzas de la naturaleza, no los dioses, son responsables del orden e incluso de la existencia del mundo. Sus puntos de vista, como los resumió Lucrecio, eran: «La naturaleza libre y desprovista de sus altivos señores se ve como actriz espontánea de todas las cosas sin intervención de los dioses.» Sin embargo, excepto en la primera semana de los cursos de introducción a la filosofía, los nombres e ideas de los primeros jonios no se mencionan casi nunca en nuestra sociedad. Los que rechazan a los dioses tienden a ser olvidados. No deseamos conservar el recuerdo de escépticos como ellos, menos aún sus ideas. Puede ser que hayan aparecido héroes que intentasen explicar el mundo en términos de materia y energía muchas veces y en muchas culturas, sólo para ser ignorados por curas y filósofos encargados de la sabiduría convencional... igual que el enfoque jónico se perdió casi completamente después de la época de Platón y Aristóteles. Con muchas culturas y experimentos de este tipo puede ser que las ideas sólo echen raíces en raras ocasiones.

Las plantas y los animales se empezaron a domesticar y la civilización empezó hace sólo diez mil o doce mil años. El experimento jónico tiene dos mil quinientos años de antigüedad. Fue casi totalmente suprimido. Podemos ver avances hacia la ciencia en la antigua China, India, y cualquier parte, aunque fueran vacilantes, incompletos y dieran poco fruto. Pero supongamos que los jónicos no hubieran existido nunca y que la ciencia y las matemáticas griegas no hubieran florecido nunca. ¿Sería posible que en la historia de la especie humana no hubiera emergido la ciencia? O, en la madeja de las muchas culturas y alternativas históricas, ¿no es probable que antes o después entrara en juego la combinación correcta de factores en algún otro sitio... en las islas de Indonesia, por ejemplo, o en el Caribe, en los aledaños de una civilización mesoamericana no afectada por los conquistadores, o en las colonias escandinavas a orillas del mar Negro?

Creo que el impedimento para el pensamiento científico no es la dificultad del tema. Las hazañas intelectuales complejas han sido fundamento incluso de culturas oprimidas. Los chamanes, magos y teólogos dominan con gran habilidad sus artes complejas y arcanas. No, el impedimento es político y jerárquico. En las culturas que carecen de desafíos poco familiares, externos o internos, donde no se necesita un cambio fundamental, no hace falta alentar las nuevas ideas. Ciertamente, se puede declarar que las herejías son peligrosas; se puede hacer rígido el pensamiento y aplicar sanciones contra ideas no permisibles... todo sin causar grandes daños. Pero, en circunstancias medioambientales biológicas o políticas variadas y cambiantes, el simple hecho de copiar las formas antiguas ya no funciona. En este caso, los que, en lugar de seguir ciegamente la tradición o intentar introducir sus preferencias en el universo físico o social, están abiertos a lo que enseña el universo, son merecedores de premio. Cada sociedad debe decidir dónde se encuentra el límite seguro en la línea que separa apertura y rigidez.

Los matemáticos griegos dieron un brillante paso adelante. Por otro lado, la ciencia griega –con sus primeros pasos rudimentarios y a menudo no contrastados por el experimento– estaba llena de errores. A pesar del hecho que no podemos ver en la oscuridad total, creían que la visión depende de una especie de radar que emana del ojo, rebota en lo que vemos y vuelve al ojo. (No obstante, hicieron progresos sustanciales en óptica). A pesar del obvio parecido de los niños a sus madres, creían que la herencia sólo provenía del semen y que la mujer era un mero receptáculo pasivo. Creían que el movimiento horizontal de una roca lanzada la hace subir más, de modo que tarda más en llegar al suelo que una piedra soltada desde la misma altura en el mismo momento. Enamorados de la geometría simple, creían que el círculo era «perfecto»; a pesar del «Hombre de la Luna» y las manchas del sol (visibles ocasionalmente para el ojo en la puesta de sol), sostenían que los cielos también eran «perfectos»; por tanto, las órbitas planetarias tenían que ser circulares.

Liberarse de la superstición no es suficiente para el crecimiento de la ciencia. También debe aparecer la idea de interrogar a la naturaleza, de hacer experimentos. Hubo algunos ejemplos brillantes: las mediciones de Eratóstenes del diámetro de la Tierra, por ejemplo, o el experimento de la clepsidra de Empédocles, que demuestra la naturaleza material del aire. Pero en una sociedad donde el trabajo manual se ve rebajado y se cree sólo apto para esclavos como en el mundo clásico grecorromano, el método experimental no prosperaba. La ciencia nos exige estar libres tanto de la superstición como de la injusticia flagrante. A menudo, las mismas autoridades eclesiásticas y seculares imponen la superstición y la injusticia trabajando conjuntamente. No es sorprendente que las revoluciones políticas, el escepticismo sobre la religión y el ascenso de la ciencia puedan ir unidos. La liberación de la superstición es una condición necesaria pero no suficiente para la ciencia.

Sagan, Carl (2000). *El mundo y sus demonios*. Barcelona: Planeta.

5.4. La estructura del texto argumentativo

La estructura del texto argumentativo refleja la dinámica dialógica que se despliega en la situación que le da origen y, por lo tanto, da cuenta del hecho de que toda argumentación se propone hacer creíble o aceptable un enunciado, al que llamaremos *conclusión*, que es sostenido de diversas formas por otro enunciado, que puede denominarse *argumento*, *dato* o *razón*.

Para analizar esta dinámica, tomemos el caso de la discusión sobre el futuro del libro. En toda situación potencial de argumentación un enunciador plantea una proposición (P) a su interlocutor. Por ejemplo:

(P): El libro del futuro será exclusivamente electrónico.

A partir de esta (P) se abren dos alternativas en este diálogo hipotético: el interlocutor puede estar de acuerdo y aceptar la proposición o puede rechazarla. Si la acepta, ambos interlocutores llegan a un acuerdo y por lo tanto no hay necesidad de argumentar. Entonces, el diálogo concluye:

(P): El libro del futuro será exclusivamente electrónico.
Sí, seguramente. → NO HAY ARGUMENTACIÓN

Si, en cambio, el interlocutor cuestiona la afirmación, el enunciador se verá en la necesidad de continuar el diálogo para alcanzar su objetivo persuasivo:

(P): El libro del futuro será exclusivamente electrónico.
(P1): No, no lo creo. El libro tradicional seguirá existiendo.

Para que tenga lugar una argumentación siempre debe haber una puesta en duda de una proposición, una divergencia de opiniones y, finalmente, una oposición de discursos (un *contradiscurso*).

Al enfrentarse con una oposición, la (P) inicial es puesta en duda: *problematizada*. De este cuestionamiento se desprende el problema argumentativo que, en este caso, es posible sintetizar en la pregunta:

PROBLEMA: ¿El libro del futuro será exclusivamente electrónico?

El enunciador de (P) sostiene que sí, el enunciador de (P1) sostiene que no. Para defender su punto de vista y convencer al destinatario, el primero deberá apoyarse en pruebas que puedan darle la razón. Encadenará entonces un cierto número de datos que justifican la proposición inicial; por ejemplo:

a. Los libros electrónicos son más económicos.
b. La tecnología avanza a pasos agigantados.
c. Me parece que va a ser así.
d. Me lo dijo Pedro, que sabe mucho de informática.
e. Lo leí en el diario.
f. Los libros electrónicos son más fáciles de transportar.
g. Los libros electrónicos ofrecen más posibilidades de interacción que el libro tradicional.

Estos datos pueden servir de apoyo a la proposición solo si son pertinentes; es decir, solo si es posible establecer una relación entre ellos y (P). Si el interlocutor no comprende por qué la cuestión del valor económico (**a**) permite afirmar (P) en el encadenamiento "El libro del futuro será exclusivamente electrónico porque los libros electrónicos son más económicos"; o si no ve cómo el dato acerca del progreso de la tecnología informática (**b**) puede servir para sostener (P) en la serie "La tecnología avanza a pasos agigantados, por eso el libro del futuro será exclusivamente electrónico", podrá reaccionar con una nueva pregunta (como: "¿Y entonces?") o con un rechazo explícito (como "No veo la relación entre el avance de la informática y la desaparición del libro tradicional").

Para que pueda establecerse la conexión entre los enunciados **a** o **b** y la proposición (P) o, dicho de otro modo, para que sea comprensible por qué es legítimo afirmar (P) a partir de **a** o **b**, es necesario invocar una ley o principio general que autorice el pasaje del dato a la conclusión. Esta ley de pasaje o *licencia para inferir* funciona a la manera de un puente que vincula el dato con la conclusión. En los casos que analizamos, las correspondientes leyes de pasaje podrían formularse así:

(L): Un objeto es preferible a otro a causa de su valor económico.

(L): El avance de la tecnología produce cambios en las prácticas de lectura.

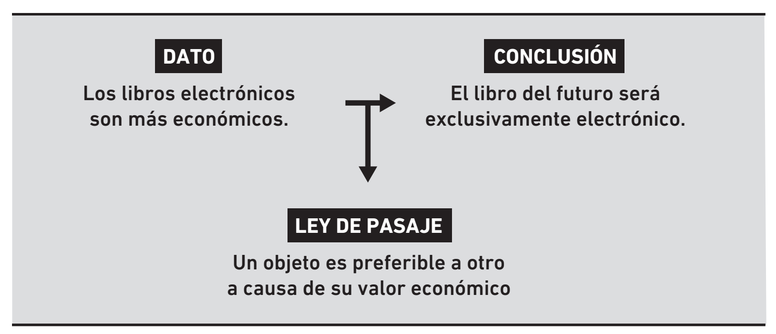
En la medida en que son sostenidos por una ley de pasaje adecuada, los datos alcanzan el estatuto de *argumento* y la proposición inicial, el de *conclusión*.

El hipotético intercambio que acabamos de presentar permite reconstruir la dinámica dialógica de la argumentación. En efecto, a partir de cualquiera de las series que analizamos es posible establecer el esquema mínimo de la secuencia argumentativa. Por ejemplo, en la serie "Los libros electrónicos son más económicos, por eso el libro del futuro será exclusivamente electrónico" , la relación entre las dos afirmaciones que la integran puede esquematizarse conectando con una flecha el dato y la conclusión autorizada por él:



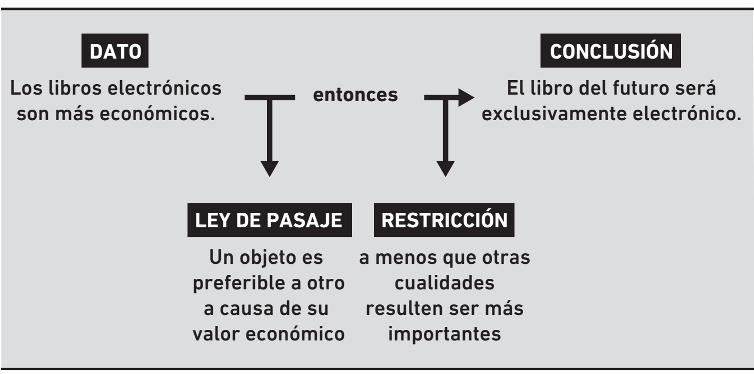
Encadenamiento argumentativo mínimo.

Si integramos a este esquema la ley de pasaje a la que hacíamos mención, obtendremos el siguiente esquema argumentativo:



La ley de pasaje.

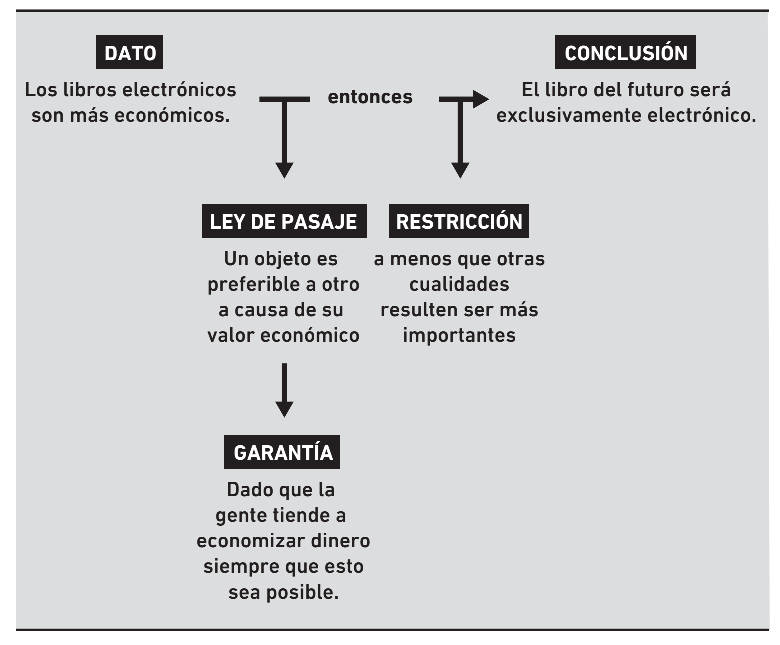
Ahora bien, en todo proceso argumentativo existe siempre la posibilidad de que se presente una nueva oposición al argumento propuesto, que puede dar lugar a otra secuencia argumentativa. Si integramos al esquema esta oposición o restricción como un nuevo elemento, obtenemos:



La restricción.

Si la restricción no es eficaz –es decir, si no se reconocen otras razones por encima de la económica– el interlocutor estará en condiciones de aceptar la proposición como *tesis*. Si, en cambio, la restricción es considerada válida, el enunciador deberá recurrir a otros argumentos para fundamentar su proposición y lograr la adhesión de sus interlocutores o lectores.

Un último elemento completa el esquema de la secuencia argumentativa: se trata de un refuerzo de la ley de pasaje, un dato que funciona a la manera de una garantía o apoyo adicional para sostener el principio de inferencia:



La garantía.

Así, a partir del análisis del diálogo argumentativo se puede describir la organización típica de la secuencia argumentativa. Como es lógico, en los textos concretos que leemos y producimos, este esquema no se actualiza siempre de esta manera prolija y completa. Por lo general, los elementos de sostén, como la *ley de pasaje* y la *garantía*, se introducen en el enunciado como presupuestos que, en la medida en que no se explicitan, se dan por aceptados y se sustraen a la discusión (aunque, por supuesto, pueden ser discutidos).

Por último, es importante hacer algunas observaciones a propósito de este esquema:

- La argumentación es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (ya aceptado: el *dato* o *argumento*) para alcanzar un enunciado menos asegurado (la *conclusión* o *tesis*).
- Argumentar es dirigir a un interlocutor un argumento; es ofrecer una buena razón para hacerle aceptar una conclusión.
- Un dato solo se convierte en argumento si es posible percibir su relación con la tesis que se propone fundar (pertinencia).
- Esa relación debe estar garantizada por una ley de pasaje cuya función es transferir a la tesis el acuerdo que se atribuye al argumento. Esta ley suele expresar una verdad general, a veces de tipo proverbial, atribuida a un enunciador colectivo: “Un objeto es preferible a otro en razón de su valor económico”. A menudo implícita, esta ley de pasaje permite a quien argumenta asociar sus dichos a un principio, una convención generalmente admitida en la comunidad a la que pertenece.

Es necesario tener presente que estos esquemas abstractos no se materializan siempre de la misma forma en los textos que leemos/

escuchamos o escribimos/producimos. No son prescripciones que se deban respetar siempre obedientemente. El valor de estos esquemas reside en el hecho de que nos permiten entender cómo se organizan los textos argumentativos y su función consiste en ofrecer modelos que pueden servir de guía para analizar o planificar los escritos.

ACTIVIDAD 3

Leer el siguiente ensayo de Max Horkheimer y Theodor Adorno para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Aislamiento por comunicación

La afirmación de que el medio de comunicación aísla no es válida sólo en el campo espiritual. No sólo el lenguaje mentiroso del anunciador de la radio se fija en el cerebro como imagen de la lengua e impide a los hombres hablar entre sí; no sólo la *réclame* de la Pepsi-Cola sofoca la de la destrucción de continentes enteros; no sólo el modelo espectral de los héroes cinematográficos aletea frente al abrazo de los adolescentes y hasta ante el adulterio. El progreso separa literalmente a los hombres. Los tabiques y subdivisiones en oficinas y bancos permitían al empleado charlar con el colega y hacerlo partícipe de modestos secretos; las paredes de vidrio de las oficinas modernas, las salas enormes en las que innumerables empleados están juntos y son vigilados fácilmente por el público y por los jefes no consienten ya conversaciones o idilios privados. Ahora incluso en las oficinas el contribuyente está garantizado contra toda pérdida de tiempo por parte de los asalariados. Los trabajadores se hallan aislados dentro de lo colectivo. Pero el medio de comunicación separa a los hombres también físicamente. El auto ha tomado

el lugar del tren. El coche privado reduce los conocimientos que se pueden hacer en un viaje, al de los sospechosos que intentan hacerse llevar gratis. Los hombres viajan sobre círculos de goma rígidamente aislados los unos de los otros. En compensación, en cada automóvil familiar se habla sólo de aquello que se discute en todos los demás de la misma índole: el diálogo en la célula familiar se halla regulado por los intereses prácticos. Y como cada familia con un determinado ingreso invierte lo mismo en alojamiento, cine; cigarrillos, tal como lo quiere la estadística, así los temas se hallan tipificados de acuerdo con las distintas clases de automóviles. Cuando en los week-ends o en los viajes se encuentran en los hoteles, cuyos menus y cuartos son –dentro de precios iguales– perfectamente idénticos, los visitantes descubren que, a través del creciente aislamiento, han llegado a asemejarse cada vez más. La comunicación procede a igualar a los hombres aislándolos.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1987) en *Dialéctica del iluminismo.*
Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
(primera edición en alemán, 1944)

Consignas

1. Formular el problema argumentativo que plantea el ensayo.
2. Enunciar la tesis que busca establecer.
3. De la siguiente lista de datos, señalar los que corresponden a argumentos que sostienen la tesis planteada por el ensayo:
   - El lenguaje vacío de la publicidad impide la comunicación entre los hombres.
   - El transporte público favorece la comunicación.
   - Los tabiques y subdivisiones en las oficinas eran un obstáculo para la comunicación entre los trabajadores.
   - El progreso iguala a los hombres.

ACTIVIDAD 4

Leer el artículo siguiente, publicado en el diario *ABC* de Madrid el 22 de marzo de 2004, para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Plagio y asesinato

Por Juan Manuel de Prada

Creo que la sentencia pertenece a Saint-Beuve, aunque se le hayan adjudicado incontables paternidades: «En literatura, se permite robar a un autor a cambio de que se le asesine». Es decir, con la exigencia de que el plagio resulte fecundo, creando una nueva forma expresiva que sobrepuje o iguale la anterior. El diario *Frankfurter Allgemeine* acaba de develar que *Lolita*, la obra inmortal de Vladimir Nabokov, saquea concienzudamente el argumento de un oscuro relato, titulado *La Gioconda maldita*, del que es autor un tal Heinz von Lichberg, reportero berlinés que llegó a combatir en ambas guerras mundiales, antes de expirar en 1951, tres años antes de que Nabokov diese a la prensa la escandalosa novela que incorporaría a su protagonista al olimpo de los arquetipos literarios. La confrontación de ambas obras no deja, al parecer, resquicios a la duda; los personajes (la ninfa malévola, el hombre de mediana edad que sucumbe a sus encantos), la estructura, las situaciones, el punto de vista, la moralidad malsana que impregna cada página de *Lolita* saquean los hallazgos de Von Lichberg. El examen sinóptico de diversos párrafos depara, incluso, algunas coincidencias literales. Parece evidente que Nabokov vampirizó sin demasiados miramientos la invención de Von Lichberg. ¿Menoscaba este descubrimiento la estatura artística de *Lolita*? Ni un ápice, a mi modesto entender.

Con presuntuosa falta de perspectiva, solemos pensar que la originalidad es condición indispensable de la creación. Este prurito de originalidad, tan intransigente como utópico, constituye sin embargo un anhelo reciente, nacido

al cobijo del romanticismo y elevado posteriormente a rango legal mediante la consagración de la «propiedad intelectual». Pero, hasta hace un par de siglos, lo que hoy denominamos «plagio» constituía una técnica literaria –la «imitatio»– no sólo permitida, sino casi obligatoria. Leemos en el Eclesiastés que nada nuevo existe bajo el sol; sólo el desconocimiento del pasado, o cierto mesianismo tontorrón, pueden infundirle al creador la creencia de que sus ideas son por completo originales. Todo está inventado por los maestros que nos precedieron: así lo entendió Virgilio, en cuya *Eneida* descubrimos plagios literales de Homero; así lo entendió Shakespeare (quizá el más reincidente plagiario y también el escritor más original de Occidente), quien, según los especialistas, copió o parafraseó a mansalva a autores clásicos y contemporáneos, hasta el extremo de que sólo una tercera parte de sus versos salieron directamente de su caletre; así lo entendió Goethe, que utilizó como argumento de su *Fausto* una leyenda asaz conocida en toda Europa; así lo entendió Cervantes, cuyas *Novelas ejemplares* beben (o más bien abrevan) de manantiales italianos. La historia de la literatura es una cadena de usurpaciones: las fábulas de Samaniego, por ejemplo, saquean las fábulas de La Fontaine, quien a su vez robaba a Fedro, quien a su vez fusilaba a Esopo, quien a buen seguro se inspiró en fuentes que no han llegado hasta nosotros.

Dumas expolió las memorias de un mosquetero llamado D' Artagnan; Stendhal copió sus *Crónicas italianas*; Valle-Inclán plagió las *Memorias de Casanova*, de las que incrustó varios pasajes en su *Sonata de primavera*. Cuando Julio Casares descubrió el hurto, Valle, lejos de exculparse, lo reconoció, pero hizo ver que aquellas páginas un tanto desmañadas de Casanova relucían en su obra con las galas de un relumbrante estilo. «Lo mejoré en un ciento por ciento», apostilló, con legítimo orgullo. Y es que, en literatura, el plagio seguido de asesinato puede llegar a ser la forma más esmerada de originalidad. Nabokov ya pertenece a la misma estirpe que Valle, Stendhal, Goethe, Cervantes o Virgilio, por si algún despistado aún lo dudaba.

Consignas

Analizar la escena argumentativa:

1. Formular el problema argumentativo que plantea el artículo y la tesis que se busca establecer.
2. Identificar los argumentos que sostienen la tesis.

ACTIVIDAD 5

La lista que se presenta a continuación reúne una serie de proposiciones que pueden ser empleadas como tesis o bien como argumentos. Relacionarlas armando secuencias conectadas por *porque* o *entonces*, según corresponda al orden elegido para encadenar los componentes, como en este primer el ejemplo:

Se ha descubierto que *Lolita* es un plagio
ARGUMENTO
entonces
↓
su valor literario ya no es el mismo.
TESIS

El valor literario de *Lolita* ya no es el mismo
TESIS
porque
↓
se ha descubierto que es un plagio.
ARGUMENTO

a. Descargar libros de Internet sin permiso de sus autores es un robo.
b. La propiedad intelectual debe ser protegida como toda propiedad.
c. La descarga ilegal de obras artísticas causa un grave daño material y moral a los autores de esas obras.

d. Es necesario instrumentar leyes que regulen y sancionen los usos ilícitos de contenidos disponibles en Internet.
e. El derecho de autor protege los intereses de los productores de bienes culturales en todos los medios en los que circulan sus obras.
f. La piratería en todas sus formas atenta contra la supervivencia de la industria cultural y la producción artística.

ACTIVIDAD 6

Oponer una nueva tesis a cada una de las tesis identificadas en la consigna anterior y elaborar un argumento que la sostenga.

ACTIVIDAD 7

Escribir un artículo de opinión sobre el tema al que se refieren las tesis y argumentos de las dos consignas anteriores.

Antes de escribir es conveniente elaborar un plan que defina claramente:

- **el objeto de la controversia**
- **la tesis principal sostenida en la argumentación**
- **las características del enunciador y del destinatario, los argumentos y contraargumentos que se articularán en el texto**
- **el medio en el que se publicará.**

5.5. La producción del texto argumentativo

En las páginas anteriores analizamos las características discursivas de la argumentación y vimos de qué manera se organiza la estructura del texto argumentativo. En esta sección nos ocuparemos del proceso de composición del discurso argumentativo y para ello recurriremos a las enseñanzas de la retórica clásica.

La retórica, concebida como arte o técnica de la palabra, comprende cinco operaciones principales involucradas en la producción de un discurso argumentativo: la *invención* (fase de descubrimiento, guía la búsqueda de los argumentos), la *disposición* (corresponde a la tarea de composición u organización de las partes del discurso), la *elocución* (o expresión, enseña cómo "poner en palabras" la materia argumentativa), la *acción* (instruye sobre las maneras de representar oralmente el discurso) y la *memoria* (facilita la memorización del discurso). Dado que nos ocuparemos exclusivamente de la argumentación escrita, en las páginas que siguen nos detendremos sobre las tres primeras fases del proceso de composición de un texto argumentativo, que comprende las operaciones de generación, organización y puesta en palabras.

5.5.1. La invención

El momento de la *invención* (en latín: *inventio*) corresponde a la operación de búsqueda y recolección de argumentos. Estamos acostumbrados a identificar *invención* con "creación de la nada", pero etimológicamente *inventar* significa "ir al encuentro de algo"; es decir, buscar. La tarea que se desarrolla en esta etapa está orientada por dos objetivos: uno psicológico (emocionar al auditorio) y otro lógico (convencer por medio de pruebas). Para emocionar, el escritor debe tener en cuenta las características de su auditorio, sus sentimientos, su estado de

ánimo. Quien argumenta debe hacer un diagnóstico lo más ajustado posible de sus destinatarios para decidir qué modalidad adoptará y qué sentimientos intentará movilizar: la ira, el temor, la piedad, la admiración... Para convencer, en tanto, el orador deberá recurrir a las pruebas o los argumentos.

Tradicionalmente se distinguen dos tipos de pruebas: las *extratécnicas*, que dependen de la naturaleza del objeto (es decir, del caso tratado o del tema del discurso), y las *intratécnicas*, que dependen del poder de razonamiento del orador. Las primeras se componen de testimonios, fragmentos de lenguaje no elaborados por la técnica del orador. Esta clase de pruebas "externas" son específicas del discurso judicial: la versión de un testigo del hecho que da origen a la causa o un objeto hallado en la escena del crimen son ejemplos de pruebas extratécnicas. En cambio, las intratécnicas son el resultado de la práctica retórica que transforma los materiales lingüísticos en fuerza persuasiva. Los argumentos intratécnicos resultan de dos tipos básicos de operaciones lógicas: *inducción* (generalización a partir de ejemplos) y *deducción* (entimema). Estas dos vías son ineludibles: Aristóteles señala en la *Retórica* que todos los oradores, para lograr persuadir, demuestran mediante ejemplos o entimemas; no hay otros medios fuera de éstos. Pero entre ellos existe una diferencia de estilo: el ejemplo produce una persuasión más suave, más débil; mientras que el entimema produce una persuasión más vigorosa, apoyada en la fuerza demostrativa del silogismo.

5.5.1.1. Los argumentos inductivos: ejemplo, ilustración, modelo y analogía

En el *ejemplo* se pasa de un particular a otro particular por el eslabón implícito de la generalización. El esquema al que responde esta clase

de argumentos es "Afirmo P, como lo muestra el ejemplo E", y es el mecanismo que sostiene el argumento en el siguiente caso:

"La prohibición de fumar en espacios públicos permitirá reducir el presupuesto estatal destinado a la salud, tal como sucede en los países que ya han adoptado esta medida".

La *ilustración*, por su parte, no apunta a establecer una regla por generalización sino a reforzarla señalando su interés a través de sus múltiples aplicaciones:

"Todo está inventado por los maestros que nos precedieron. Así lo entendió Virgilio, que copió a Homero; Dante, que hizo lo propio con Virgilio; Shakespeare, que usó libremente los versos de clásicos y contemporáneos; y, por supuesto, Cervantes, cuyas *Novelas ejemplares* reproducen prolijamente modelos italianos".

El *modelo* es una clase particular de ejemplo. El auditorio reconoce en él un paradigma que incita a la imitación: así, San Martín es entre nosotros el modelo de las virtudes morales y patrióticas. Su contrapartida, el *antimodelo*, representa el conjunto de las cualidades negativas con las que una cultura identifica lo que es digno de reprobación. La asociación de un modelo o un antimodelo con una persona en un discurso tiende a proyectar los valores positivos o negativos de aquellos sobre esta última.

La *analogía* establece una relación de similitud entre dos estructuras. Su fórmula más general es: "A es a B como C es a D". En su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias,* Fray Bartolomé de Las Casas recurre a la analogía para denunciar la crueldad de los españoles hacia los aborígenes en América:

A este infinito número de gentes (se refiere a los aborígenes de La Española) Dios los creó simples, sin maldades ni dobleces, muy

obedientes y fieles a sus señores naturales y a los cristianos a los que sirven. Son humildes, pacientes, pacíficas y quietas. [...]

Entre estas ovejas mansas y dotadas de las cualidades antes dichas por su Hacedor y Creador, llegaron los españoles como lobos y tigres y leones muy crueles, hambrientos de muchos días. Y desde hace cuarenta años no han hecho otra cosa hasta hoy más que despedazarlos, matarlos, angustiarlos, afligirlos, atormentarlos y destruirlos con extrañas, nuevas, variadas y nunca vistas ni leídas ni oídas formas de crueldad.

5.5.1.2. La argumentación deductiva: el entimema

El *entimema* procura persuadir mediante un razonamiento deductivo que parte de premisas verosímiles o probables para alcanzar conclusiones probables. También se suele definir al entimema como *silogismo incompleto* (un silogismo al que le falta uno de sus términos). Así, por ejemplo, el encadenamiento de enunciados "Los escritores que carecen de creatividad necesitan plagiar las obras ajenas. X plagió a Y" llevará al auditorio a extraer la conclusión "X carece de creatividad", que está implícita en este razonamiento. Los entimemas pueden servir, también, a la refutación de una tesis adversa. Así, podemos imaginar que alguien responderá al razonamiento anterior diciendo: "El plagio es un procedimiento creativo", que evocará la afirmación "X es un escritor creativo".

Las premisas de los entimemas se buscan en ideas generales adecuadas para formar la base del razonamiento. Esas ideas, en cierto modo, están depositadas en la memoria colectiva a la manera de "lugares comunes" a los que recurrimos para justificar nuestras elecciones. Entre los lugares a los que se recurre con más frecuencia para fundar los razonamientos se encuentran la *cantidad*, la *cualidad*, el *existente* y el *orden*.

El lugar de la *cantidad* afirma que "una cosa vale más que otra por razones cuantitativas". Esa premisa está presupuesta en argumentaciones de los campos más diversos. Por ejemplo, la idea de que debe seguirse la opinión de la mayoría vale tanto en la toma de decisiones en el marco de la democracia como en la apelación al "sentido común", o en la razón para establecer lo que se considera "normal". Con frecuencia, constituyen las premisas de buena parte de los argumentos empleados en la publicidad, como sucede en este clásico eslogan: "Nueve de cada diez estrellas de cine usan jabón Lux".

El lugar de la *cualidad* se opone típicamente al anterior. Es el que se encuentra en la base de las ideas de quien combate la opinión de la mayoría, de quien afirma que la cantidad va en desmedro de la cualidad, de quien exalta lo único como incomparable. Ese lugar también es recurrente en la argumentación publicitaria, en razonamientos que apelan al valor de lo exclusivo: "Decídase ya a formar parte del selecto grupo que consume o posee X"

El lugar del *existente* propone la preeminencia de lo real por sobre lo posible, de lo actual sobre lo virtual. Su aplicación se verifica tanto en el proverbio "mejor pájaro en mano que cien volando" como en la razonable preferencia por un resultado observable antes que por un proyecto no realizado. Un ejemplo característico de la aplicación del lugar del *existente* es el lema: "Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar".

El lugar del *orden* concierne la superioridad del primero respecto del siguiente; de los principios respecto de las aplicaciones concretas; de las leyes respecto de los hechos; de las causas sobre los efectos. Un ejemplo típico es el que encarna la idea de la prioridad: llegar antes que otros a comprender algo, a hacer un descubrimiento, a traspasar

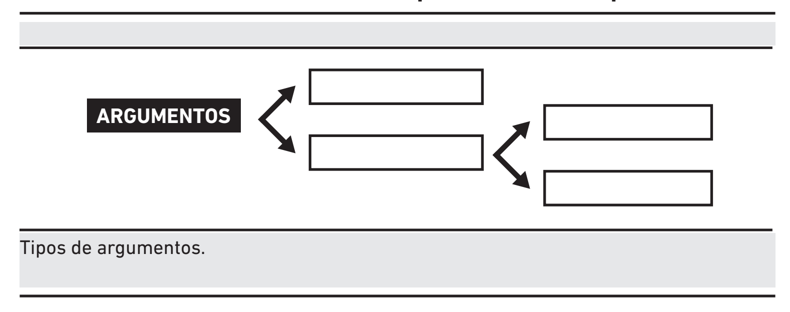
un límite. Un claro caso de aplicación de este lugar lo encontramos en afirmaciones como: “Antes que preguntarse cómo estamos es preferible preguntar por qué estamos como estamos”. O: “Nuestro movimiento fue el primero en plantear en el Congreso la necesidad de incorporar las leyes sociales a la Constitución”.

Finalmente, es importante notar que los entimemas pueden fundarse sobre distintos tipos de relaciones, tales como: la *causalidad* (“Hay que limitar el tiempo que los chicos pasan frente al televisor si queremos que se eduquen en un clima menos violento”) y la *identidad* (“Si por democracia se entiende un sistema en el que todos tengan igualdad de oportunidades, ésta no es una democracia”).

Otra técnica argumentativa frecuente es la que recurre al prestigio de una autoridad para hacer valer las propias opiniones, como sucede en este enunciado: “Debemos respetar a nuestro planeta si queremos que nuestros hijos tengan un futuro, porque como dijo Francis Bacon: ‘A la Naturaleza se la domina obedeciéndola’”.

ACTIVIDAD 8

Completar el siguiente esquema con la clasificación de los argumentos. Incluir en el cuadro las definiciones correspondientes a cada tipo.



Tipos de argumentos.

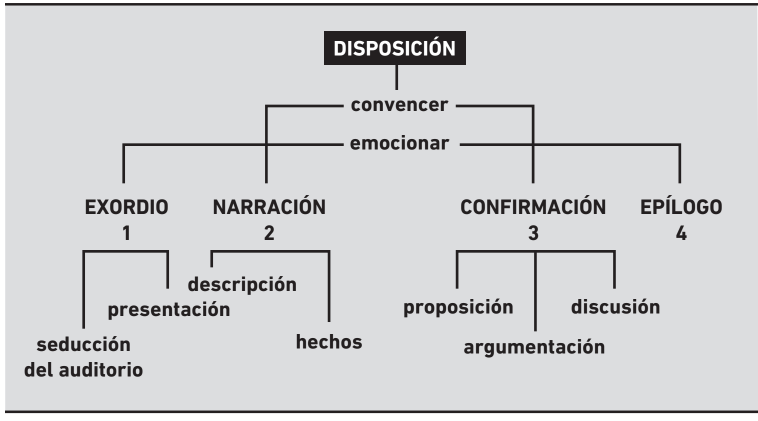
ACTIVIDAD 9

Leer atentamente los fragmentos que se reproducen a continuación e indicar, en cada caso, cuál es el problema argumentativo, cuál es la conclusión que se busca establecer y qué clase de argumento (inductivo o deductivo) se emplea para fundarla.

- La tesis que sostiene que restringir el acceso a la universidad evitará la emigración de profesionales peca de miopía: del hecho de que egresen pocos médicos no se deduce que los pocos que egresen no elegirán la emigración. Mientras las condiciones de trabajo sean más favorables en los países centrales posiblemente seguirán partiendo. Es decir, formaríamos pocos para quedarnos sin ninguno.
- A medida que Internet se ha ido integrando en la cotidianeidad, ha cambiado nuestro modo de vida. Algunos de esos cambios son técnicos: Internet ha hecho que las comunicaciones sean más rápidas, ha bajado los costos de recopilar datos, ha creado nuevas herramientas para compartir información.
- Es necesario resolver el problema de la contaminación sonora. Si no lo hacemos, ciertas zonas de la ciudad van a volverse inhabitables.
- Varios estudios de economía de la cultura indican que los beneficios de los "derechos de autor" van a los inversores más que a los creadores o intérpretes, lo que muestra que la industria miente cuando dice defender los intereses de los artistas.
- Gilberto Gil, desde su posición de músico creador y ministro de Cultura de Brasil, sostiene que la discusión sobre los derechos de autor debe "garantizar la remuneración de los autores y al mismo tiempo el acceso del público".

5.5.2. La organización del discurso

La *dispositio* era, en la retórica, el capítulo destinado a enseñar cómo disponer u organizar las distintas partes del discurso. De acuerdo con el modelo de la *dispositio* clásica, la estructura del discurso argumentativo consta de cuatro partes principales, gobernadas, a la vez, por dos objetivos básicos: *emocionar* y *convencer*. El siguiente esquema grafica la organización general de estos componentes de acuerdo con el modelo del discurso que se profería frente al tribunal:



El modelo de la *dispositio* clásica.

El *exordio*, la apertura del discurso, comprende dos momentos: la llamada *captatio benevolentiae* (captación de la benevolencia o intento de seducción del auditorio, cuya finalidad era predisponer favorablemente a los destinatarios del discurso) y la presentación del plan de la argumentación (es decir, el anuncio de las partes del discurso). En la argumentación moderna esta apertura sigue teniendo vigencia, en particular en el discurso político, en el que el enunciador necesita atraer la atención de su auditorio y establecer o reforzar el vínculo que lo une a éste.

La *narración*, el segundo momento de la argumentación, consistía en el relato de los hechos involucrados en la causa judicial. En la actualidad, este componente corresponde a la presentación del estado de la cuestión que se va a abordar en el discurso. Su función es preparar el terreno de la argumentación.

A la narración de los hechos sigue la *confirmación* o exposición de los argumentos: es aquí donde se presentan las pruebas elaboradas en el curso de la *invención*. La *confirmación* comprende tres elementos: la *proposición*, una definición concentrada de la causa, del problema a discutir; la *argumentación*, exposición de los argumentos, que carecía de una estructura fija aunque en general respondía al principio que recomendaba comenzar por la presentación de pruebas fuertes, continuar por las más débiles y finalmente concluir con las más contundentes; y por último la *discusión*, una especie de diálogo en el que el orador se enfrentaba con el adversario.

El *epílogo*, clausura del discurso, presentaba por lo general un resumen de la causa expuesta y apelaba a los sentimientos del auditorio.

Es esencial insistir en el hecho de que este orden codificado por la retórica no es ni universal ni necesario. Ya Aristóteles había observado que no hay más que dos partes indispensables en el discurso argumentativo: la enunciación de la tesis que se ha de defender y los medios para probarla. Sin embargo, el orden de presentación de los argumentos es fundamental para construir las condiciones de recepción más favorables para la aceptación de la tesis. En todos los casos, la organización de un discurso argumentativo debe tener en cuenta la situación en que se desarrolla: el destinatario al que se dirige, el objeto del discurso y la posición del enunciador, deben ser considerados en el momento de la elección y presentación de los argumentos.

5.5.3. La elocución o puesta en palabras

Una vez encontrados los argumentos y organizados en las distintas partes del discurso, el orador tiene por delante la tarea de "ponerles palabras". Tradicionalmente, la *elocución* corresponde al momento de la escritura propiamente dicha del texto argumentativo, y en ella se concentran las preocupaciones concernientes a los aspectos estéticos del discurso: la construcción de la frase y la belleza del estilo. Estas cuestiones no son de ningún modo accesorias ni debe entendérselas como meros ornamentos del decir. En efecto, para que una argumentación sea eficaz no solo es importante encontrar argumentos adecuados y convincentes, sino que las cualidades estéticas del discurso también contribuyen a lograr la adhesión del auditorio a las tesis del orador.

En el modelo retórico clásico, la *elocución* abarcaba tanto el conocimiento de la gramática como de ciertos procedimientos o "figuras" tendientes a intensificar la función estética de la palabra argumentativa. Las figuras suelen agruparse, por lo general, atendiendo a distintos tipos de criterios: de *sentido* (metáfora, metonimia y sus formas asociadas); de *dicción* (que concierne la materia fónica de la lengua como la rima, la aliteración, la paronomasia entre otros); de *construcción* (elipsis, repetición) y de *pensamiento* (ironía, oxímoron, paradoja).

5.5.3.1. Figuras de sentido o tropos

Metáfora

El mecanismo metafórico se asienta sobre una operación de sustitución. Un mismo significante, por ejemplo *nieve*, puede ser usado para hacer referencia a varios significados distintos, según los contextos en los que se emplea. Cuando alguien dice, en medio de una pista de esquí,

"Hoy la nieve está perfecta para esquiar", el uso de este signo es puramente denotativo; hace referencia al sentido primario de esta palabra que encontramos en el diccionario. Sin embargo, en el verso "Las nieves del tiempo platearon mi sien", del tango "Volver", la palabra refiere a otra realidad: los cabellos que se han vuelto blancos con el paso del tiempo. La sustitución de un sentido por otro es posible gracias a ciertas similitudes percibidas entre los dos objetos (el color blanco de la nieve y las canas, en este caso). A la vez, esa similitud de base evoca otras semejanzas posibles entre las cualidades propias de los objetos vinculados por la relación metafórica: la sensación de frialdad (reforzada por el verbo "platear"), el invierno (a menudo metáfora también de la vejez), entre otras connotaciones.

Algunas otras figuras asociadas con la metáfora son la comparación, la alegoría y la parábola. En la *comparación* los dos términos semejantes están presentes en la frase y relacionados a través de nexos o giros ("como", "es parecido/igual/semejante a"). Por ejemplo: "Las canas se parecen a la nieve".

La *alegoría* es una metáfora expandida. Cuando un presidente o un líder político dice, por ejemplo, con referencia a una situación de crisis social, "Soy un piloto avezado y sabré capear el temporal con mano firme para conducirlos a todos a buen puerto", está desplegando la metáfora crisis/temporal a partir del análisis de varios de sus componentes.

En la *parábola*, la alegoría se extiende hasta alcanzar la dimensión de un relato. Esta clase de narraciones son una pieza fundamental en la argumentación religiosa y también son muy frecuentes en el discurso filosófico (sobre todo, en temas relacionados con la ética), en el científico, en el político y, en nuestro días, ocupa también un lugar

central en el género moderno de la "autoayuda". Uno de los ejemplos más conocidos de parábola es este relato de origen hindú que ha servido de argumento a discusiones de todo tipo en ámbitos diversos, desde la teología hasta la física, pasando por la medicina y los estudios de comunicación. Se la conoce como la "Parábola de los ciegos y el elefante" y la siguiente es una de sus tantas versiones:

> Un grupo de ciegos se acercaron a un elefante. Uno de ellos preguntó: "¿Cómo es el elefante?". Entonces, comenzaron a tocar su cuerpo. Uno dijo: "Es como un pilar". Este ciego solo había tocado su pierna. Otro hombre dijo: "Es como una cesta descascarillada". Esta persona había tocado sus orejas. Y así, los que tocaron su trompa o su panza decían diferentes cosas. Del mismo modo, el que ha visto a Dios de un modo particular limita a Dios a ese modo de ver y piensa que no hay otro modo de ver a Dios.

Metonimia

Mientras que en la metáfora el efecto de sentido se produce por la sustitución de un signo por otro que guarda cierta semejanza con él, en la *metonimia* una o varias cualidades de un signo se proyectan (se desplazan) sobre las de otro.

Por ejemplo, cuando decimos de alguien que "no tiene cabeza", no estamos afirmando que ha sido decapitado sino que carece de juicio o razonamiento. El elemento reemplazado (*razonamiento*) guarda una relación de contigüidad con el reemplazante (*cabeza*). Sabemos que la cabeza es la sede del cerebro, órgano responsable de las facultades cognitivas; en la relación metonímica se proyectan las cualidades del objeto evocado (razonamiento) sobre el que efectivamente está presen-

te en el discurso (cabeza) de acuerdo con una lógica de contigüidad: la razón tiene su sede en el cerebro que, a la vez, se encuentra en la cabeza (razón→cerebro→cabeza). La integración de estos términos en una secuencia es la que hace posible la comprensión de la frase no en su sentido literal sino en el "figurado". Son ejemplos de metonimia: "la corona" (=el rey), "los grilletes" (=la esclavitud), "el oro" (=la riqueza).

Una figura cuyo mecanismo es comparable con el de la metonimia es la *sinécdoque*, aunque en ella el desplazamiento se produce entre elementos que conforman un todo y se relacionan por inclusión (la parte por el todo): "el Hombre" en lugar de "la Humanidad" (*El Hombre llegó a la Luna en el siglo XX.*); el "pan" en lugar del "alimento" (*nuestro pan cotidiano*); las "velas" en lugar de los "barcos" (*una armada de cuatrocientas velas*); las "cabezas" en lugar del "ganado" (*entraron al mercado de remate alrededor de 1500 cabezas*).

5.5.3.2. Figuras de dicción

Las figuras de dicción explotan el material fónico del lenguaje: juegos de palabras, similitudes, paralelismos y repeticiones son los mecanismos principales sobre los que se apoyan las expresiones propias de este grupo. Esta clase de figuras fundan su poder de persuasión no solo en su capacidad para llamar la atención y quedar grabadas en la memoria, sino también en el principio que induce a identificar la similitud en el plano del significante con una equivalencia en el plano del significado. Así, por ejemplo, juegos de palabras como el famoso "Traduttore, tradittore", en el que se establece una identidad entre traductor y el traidor, refuerzan su poder de convicción precisamente gracias a esta consonancia.

Algunos procedimientos típicos de este grupo son la *creación de palabras* ("diputrucho", "yomagate", "ecololo" –ecologista + cholulo–); la *anfibología* (el "doble sentido", como en: "Salió de la cárcel con tanta honra que le acompañaron doscientos cardenales, sino que a ninguno llamaban 'señoría' ..." –Quevedo, *Buscón*–); la *antanaclasis* (la repetición de una palabra con dos sentidos diferentes: "El corazón tiene sus razones que la razón desconoce", Pascal); la aliteración ("Vine, vi y vencí", Julio César), entre otros.

5.5.3.3. Figuras de construcción

Las figuras de construcción se apoyan en la sintaxis y, de manera menos precisa, en la colocación de palabras en el discurso. Algunas operan por sustracción de significantes, como la *elipsis* ("Lo bueno, si breve, dos veces bueno"); otras, por adición, como la *repetición*; y otras por permutación, como el *quiasmo* ("Algunos creen que la ciencia es un lujo y que los grandes países gastan en ella porque son ricos. Grave error. No gastan en ella porque son ricos y prósperos, sino que son ricos y prósperos porque gastan en ella" –B. Houssay–).

5.5.3.4. Figuras de pensamiento

Lo que caracteriza a las figuras de pensamiento, según la retórica clásica, es el hecho de que no recurren ni a la sustitución, ni a los juegos léxicos, ni a la sintaxis. Entre las más productivas se cuentan la *ironía* (que consiste en significar lo contrario de lo que denotan las palabras empleadas en el discurso); el *oxímoron* (que reúne en una misma frase dos términos de significado opuesto, como "acaudalado proletario" o

"nieve ardiente") y la *paradoja* (una afirmación autocontradictoria en superficie pero que encierra una verdad, como: "¡Qué pena que la juventud se desperdicie en los jóvenes!" –G. Bernard Shaw–).

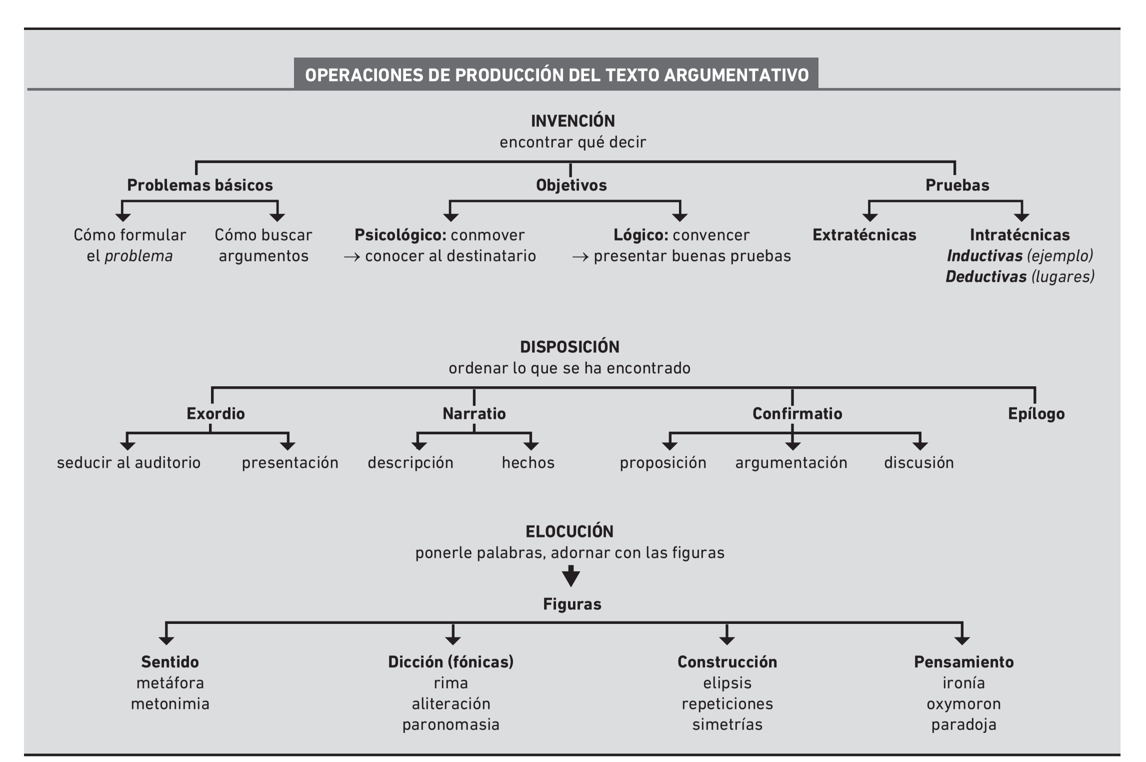
A modo de síntesis de lo que acabamos de ver acerca del proceso de composición sistematizado por la retórica, proponemos una guía para la planificación del texto argumentativo:

GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

SITUACIÓN ARGUMENTATIVA

Problema argumentativo	Tesis
Formularlo como una pregunta lo más precisa posible: *¿El libro elctrónico reemplazará al libro tradicional en el futuro?*	Es la respuesta que se ofrece frente al problema: *No. Los libros tradicionales seguirán existiendo.*
Enunciador	**Auditorio**
Quién es, cómo se presenta en el discurso (como especialista en la materia, como un docente que opina a partir de sus experiencias, como un tecnócrata, como escritor, etc.).	Es necesario conocer sus características, valores, principios para poder influir en él.

Guía para la planificación del texto argumentativo -Parte 1- (continúa en pág. 212).



Guía para la planificación del texto argumentativo -Parte 2- (viene de pág. 211).

ACTIVIDAD 10

Leer el texto siguiente para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Botella al mar para el dios de las palabras

Por Gabriel García Márquez

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor, que tenían un dios especial para las palabras.

Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.

No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa,

su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo. Con razón un maestro de letras hispánicas en los Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo *pasar* tenga cincuenta y cuatro significados, mientras en la república del Ecuador tienen ciento cinco nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra *condoliente*, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero, dijo: «Parece un faro». Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que Don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es el color de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismos un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cereza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempos no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo veintiuno como Pedro por su casa.

En ese sentido, me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los *ques* endémicos, el dequeísmo parasitario, y devolvamos al subjuntivo presente el esplendor de sus esdrújulas: *váyamos*

en vez de *vayamos*, *cántemos* en vez de *cantemos*, o el armonioso *muéramos* en vez del siniestro *muramos*. Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la *ge* y *jota*, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer *lagrima* donde diga *lágrima* ni confundirá *revolver* con *revólver*. ¿Y qué de nuestra *be* de *burro* y nuestra *ve* de *vaca*, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que le lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis doce años.

Discurso pronunciado en la apertura del
Primer Congreso de la Lengua Española
Para *La Jornada*, México, 8 de abril de 1997

Consignas

1. Analizar la escena argumentativa. Caracterizar al enunciador y al auditorio. Formular el problema argumentativo y la tesis que se busca establecer.
2. Identificar por lo menos dos clases de argumentos empleados en el texto.
3. Identificar el empleo de figuras retóricas.

ACTIVIDAD 11

Escribir un artículo de opinión de entre 20 y 30 líneas que desarrolle argumentativamente la posición sostenida en una de las citas siguientes. Indicar el medio periodístico en el que se prevé su publicación.

a. Las reglas siempre están para algo. Tienen un sentido y ese sentido suele ser histórico, filosófico, cultural. La falta de reglas y el desconocimiento de ellas es el caos, la disgregación cultural. Y eso puede ser gravísimo para nosotros, sobre todo en estos tiempos en que el español intenta resistir al avance del inglés omnipresente y del ciberlenguaje.

b. Conservar letras inútiles por amor a las etimologías me parece lo mismo que conservar escombros en un edificio nuevo para que nos hagan recordar el antiguo.

EN FOCO

El ensayo breve

Género argumentativo por excelencia, el ensayo es difícil de caracterizar. La crítica suele señalar su amplitud, su gran libertad y, consecuentemente, la imposibilidad de identificar un conjunto de particularidades que contribuirían a definirlo.

Jaime Rest (1991), por ejemplo, define al ensayo como una "composición expositiva, preferentemente en prosa, que suele proporcionar información, interpretación o explicación acerca de un asunto tópico, sin incluir procedimientos novelescos o dramáticos". Lo más notorio en esta definición es su vastedad y también una peculiaridad que se repite en la mayoría de las caracterizaciones y que consiste en definir al ensayo negativamente, a partir de lo que no es o de aquello de lo que carece.

Es común encontrar en la bibliografía esta tendencia a describir al ensayo a partir de sus carencias o por oposición a otros géneros, como el tratado, por ejemplo, antes que a través de un conjunto de cualida-

des específicas. Sin embargo, es posible identificar una serie de rasgos enunciativos propios de esta clase de escritos.

Para caracterizar al ensayo es necesario echar una mirada a su origen histórico y a su genealogía; es decir, a la relación que lo vincula con otros géneros que lo precedieron y de los que tomó diversos elementos. Y por supuesto, examinar sus temas, sus rasgos de estilo y su forma de composición.

El origen del ensayo y su genealogía

A diferencia de lo que sucede con la mayoría de los géneros, que se van forjando a lo largo de procesos de "sedimentación" que llevan mucho tiempo y en los que resuenan muchas voces, éste es un género que tiene lugar y fecha de nacimiento precisos. Efectivamente, el ensayo nace en Francia, en 1580, cuando Michel de Montaigne publica sus *Essais*. Y lo más notable de este nacimiento es que el género se presenta en esta obra no en un primer esbozo sino en su forma más acabada, que se perpetúa hasta nuestros días.

A lo largo de los tres tomos de sus ensayos, Montaigne recorre los temas más diversos: sus lecturas, sus reflexiones sobre cuestiones morales e incluso sus agudas observaciones sobre las costumbres de sus contemporáneos. Esta heterogeneidad es una de las claves del género, que lo distinguen aún hoy. Montaigne declara en el prólogo que escribió sus *Ensayos* para que, tras su muerte, quienes lo conocieron pudieran encontrar en sus páginas algunos rasgos de su personalidad y recordarlo más vivamente. Su obra tiene un tono decididamente confesional: allí vuelca sus ideas, su condición, su personalidad, su yo, en fin.

Diecisiete años después de la publicación del libro de Montaigne, el filósofo inglés Francis Bacon publica sus *Essays*, composiciones

breves que, igual que las del francés, proponen reflexiones sobre temas variados aunque con una modalidad mucho más esquemática y estructurada.

Este doble origen del ensayo marca dos tradiciones que continúan hasta nuestros días y derivan en dos tipos de escritura: la tradición iniciada por Montaigne se reconoce hoy en el ensayismo literario y periodístico, mientras que la vertiente más rigurosa e impersonal inaugurada por Bacon se prolonga en el ensayo filosófico y, en general, en todas las formas del ensayo académico.

En el prólogo de su libro, Bacon declara, a propósito del término *ensayo*, que “la palabra es nueva pero su contenido antiguo, pues las mismas epístolas de Lucilio a Séneca no son más que ‘ensayos’, es decir, meditaciones dispersas reunidas en forma de carta”.

En efecto, Bacon percibe con razón que el ensayo surge de la reelaboración de varios otros géneros que podemos reconocer como sus antecedentes y le transmiten buena parte de sus características. Entre ellos, quizás los que más influyeron en su conformación fueron el diálogo filosófico (cuyo ejemplo más característico es la obra de Platón), la epístola (un género literario y filosófico en el que dos corresponsales discuten temas variados), la glosa (el comentario de textos) y la literatura confesional. Esos son los géneros que el ensayo retoma y reorganiza, y de los que derivan muchos de sus rasgos. El primero y el más notorio es el tono conversacional que el ensayo mantiene hasta hoy, sobre todo en la tradición de Montaigne.

Otra característica compartida por estos géneros y que también ha pasado al ensayo es la enorme diversidad de temas que aborda. Desde cuestiones filosóficas profundas hasta asuntos de lo más triviales pueden ser materia de discusión. Todo objeto, aun el más banal, puede

caer bajo la mirada del ensayista, que lo abordará con la misma atención que se le ofrece al tema más elevado.

Finalmente, la tercera característica compartida por el ensayo y sus antecesores es la *estructura argumentativa*. El ensayo es un género de discusión, un tipo de escrito que se plantea como una interrogación en torno de un problema, de ahí que, más allá de que podamos encontrar en él anécdotas o explicaciones o extensas descripciones, siempre la forma de composición dominante es argumentativa.

Tema, estilo y forma de composición

Una recorrida por el índice de los ensayos de Montaigne o de Bacon es una buena prueba de la amplitud de intereses que ocupa la atención del ensayista: desde una reflexión sobre pasiones y virtudes como la codicia o la libertad de conciencia hasta una observación sobre la vida de los caníbales o aun sobre los dedos pulgares. El ensayo no reconoce temas elevados ni insignificantes: toda materia puede ser objeto de la mirada ensayística.

Frente a esta enorme heterogeneidad temática, lo que marca la personalidad del género es su estilo. Theodor Adorno (1962) dice de él que es "metódicamente antimetódico", y en esa fórmula paradójica sintetiza el rasgo distintivo del ensayismo. En efecto, el ensayo se destaca por su carácter fragmentario, inacabado; privilegia la profundidad de la reflexión antes que la exhaustividad en el tratamiento de su materia. La nota peculiar que lo distingue es la construcción de una mirada personal desde la cual se interpretan tanto la experiencia como las lecturas.

En el ensayo se suspenden las certezas; el ensayista se formula preguntas que no siempre se propone responder, se embarca en un

ejercicio de conocimiento (y de autoconocimiento) que no aspira a la perfección ni a la clausura de un tema. Es por esta razón, quizás, que históricamente los momentos de apogeo del ensayo coinciden con etapas de grandes crisis y transformaciones sociales: la entrada en la Modernidad y las grandes revoluciones del siglo XVIII y, más recientemente, la posmodernidad, que ha traído aparejado un renacimiento del género. En este sentido, es posible pensar que el retorno del ensayo en el ámbito de las ciencias sociales en nuestros días responde a la voluntad de reivindicar el derecho a la interpretación en un dominio que durante muchas décadas, bajo el reinado del positivismo, se pretendió comparable a las ciencias experimentales en su rigor metodológico y su actitud "objetiva".

Otros rasgos que modelan la enunciación ensayística son la presencia masiva del yo en el discurso; la recurrencia del tiempo presente (el tiempo del comentario); la fuerte modalización del enunciado; la marcada orientación al destinatario, que con frecuencia es interpelado por el enunciador; el tono conversacional; el diálogo permanente y sostenido con otros autores y con otros textos (a través de citas, glosas o evocaciones); y, sobre todo, el predominio notorio de la función estética que se traduce –entre otros procedimientos– en el empleo de figuras retóricas –en particular, de algunas figuras de pensamiento, como la ironía, el oxímoron y la paradoja.

En cuanto a la forma de composición, Jean-Jacques Robrieux (1993) describe una serie de estrategias de organización (de *disposición*) habituales en la literatura ensayística. Se trata de cuatro tipos de planes textuales o, mejor dicho, tres planes y uno que denomina el "anti-plan" y corresponde a la estrategia digresiva, de vagabundeo o aparente falta de rumbo, que es el signo distintivo en los ensayos más extensos de Montaigne.

Los tres planes que describe Robrieux son: a) *el plan temático o categorial*, en el que los argumentos se suceden en una dirección única; b) los diferentes tipos de *planes opositivos*, concebidos para analizar, refutar, contrastar, comparar, que disponen la materia en dos partes (por ejemplo: ventajas/desventajas, pasado/presente, realidad/apariencia, etc. y c) los *planes analíticos*, que según el autor corresponden, a grandes trazos, a la *dispositio* canónica (exposición del problema, causas, consecuencias).

ACTIVIDAD 12

Leer los siguientes textos para resolver las consignas que se plantean a continuación.

Texto 1

Piratas. Suele aplicarse este nombre a quienes reproducen sin autorización y con fines comerciales textos, imágenes, músicas y otros bienes culturales cuyos derechos están protegidos legalmente. Distintas sociedades entienden de modos diversos en qué consisten esos derechos, quiénes son los autores y cómo protegerlos. La concepción jurídica predominante en los países latinos atribuye la propiedad intelectual al creador de las obras literarias, artísticas, musicales, audiovisuales o científicas. El derecho angloestadounidense establece el *copyright*, noción centrada en los derechos de reproducción que abarca un espectro más amplio: grabaciones sonoras, emisiones radiales y televisivas, incluyendo o tratando de incluir recientemente los soportes digitales. En los países donde todavía se reconoce la autoría personal, se conceden derechos a los escritores y se van transfiriendo a las empresas a medida que la reproducción industrial de las obras requiere inversiones mayores.

Un ejemplo: al otorgarse los Oscar en 2007, Martin Scorsese recogió la estatuilla como mejor director por su película *Infiltrados*, pero cuando se dio al mismo filme el premio a la mejor película lo fue a buscar el productor. Además de las discrepancias acerca de cuándo debe prevalecer la propiedad intelectual o la comercial, la afirmación de autoría, basada en la también polémica noción de originalidad, ha sido cuestionada por teóricos de la literatura y las artes, por los propios artistas y escritores (desde Duchamp y Borges hasta los DJ y los artistas recicladores que posproducen a partir de trabajos de otros).

Los antropólogos agregan un tercer tipo: la autoría colectiva, o comunitaria, propia de la producción artesanal, musical y festiva de las sociedades donde la comunidad y no los individuos se consideran agentes creadores.

Dentro de esa vasta discusión aquí nos interesan los derechos de lectores, espectadores e internautas a apropiarse, usar y reproducir los bienes culturales. Se presta poca atención a lo que piensan los receptores, por ejemplo en las llamadas «artes interpretativas» de África, América Latina y Asia, donde «el público suele tener un papel en la creación, pues canta, hace palmas o baila con los artistas» (Collins, 1993, citado en Smiers, 2006: 114). En estos casos no resulta significativa la noción de *copyright* individual o empresarial, ni la distinción entre quienes componen la música, la letra o la ponen en escena. Aun en países occidentales y ciudades modernas, es interesante contrastar las concepciones de la autoría personal y de la propiedad empresarial con las miradas de las audiencias.

En los cines de México suelen proyectarse antes de la película cortos en los que las empresas condenan la piratería de películas: un breve relato muestra a padres que llevan a la casa un vídeo «ilegal» y a un hijo que aprovecha para negarse a estudiar aduciendo que ya consiguió los resultados «piratas» del examen. En varias salas, cuando aparece el sermón final: «¿Qué le estás enseñando a tus hijos?», escuché la misma broma de algún adulto: «A ahorrar».

Tenemos tres miradas sobre la piratería: a) la de la empresa cinematográfica que la descalifica moralmente equiparando la copia ilegal de la película con la copia de un examen (equivalencia entre la lógica comercial y educativa que sería fácil cuestionar); b) la de los adultos que ironizan el moralismo del mensaje empresarial con la alusión a una conducta virtuosa –ahorrar–, recurso de mejoramiento económico a largo plazo en épocas de estabilidad financiera; c) las risas o indiferencia de los jóvenes, que ven indulgentemente las compras piratas como un modo de revertir las desigualdades de acceso en el consumo inmediato. Frente a quienes defienden como legal un orden económico que los beneficia y discrimina a amplios sectores (los empresarios culturales), ante «el público» que denuncia con ironía esa contradicción en nombre de una ética de la acumulación paciente a largo plazo mediante el ahorro, las prácticas juveniles utilizan de modo combinado recursos formales e informales, legales o no legales, para concretar su aspiración a conectarse, informarse y entretenerse ahora mismo. La modernidad y la democratización, repensadas como capacidad de acceso a bienes globalizados, aparecen viables más a través de recursos informales, y aun ilegales, que como resultado de una reestructuración más justa del orden social.

Varios estudios europeos de economía de la cultura demuestran que los beneficios del *copyright* van a los inversores más que a los creadores o intérpretes. Y que productos culturales de países latinoamericanos pasan a los países centrales sin recibir ganancias, especialmente a Estados Unidos, donde son apropiados por empresas que los devuelven a las sociedades originarias cobrando altas regalías: la lambada como canción y baile salió de Brasil sin costo, se acusó al grupo Kaonea, que la difundió a fines de los ochenta, de plagiar la canción «Llorando se fue» del grupo boliviano Los Kjasteas, y retornó en inglés a los dos países y a otros como película, método para bailar, marca de *night clubs*, de colchones y camas

de agua, de café instantáneo y otros productos con propiedad intelectual debidamente protegida.

Para que no sean unas pocas empresas las que controlen lo que leemos, vemos y escuchamos ¿no sería mejor abolir el *copyright*? Aun los autores que propician esta liberalización, como Joost Smiers, reconocen bajas posibilidades de que esto se decida en los debates de la OMC, la OMPI o la UNESCO. Pero desde que un estudiante de 19 años, en 1999, inventó el sistema Napster para compartir archivos de música en formato MP3 con otros usuarios de Internet, muchos programas auspician el intercambio masivo de películas, vídeos, *software* y publicaciones. Aunque periódicamente algún juez los clausure, los gobiernos aumenten las sanciones y de vez en cuando practiquen un ritual de quema de vídeos piratas, los procedimientos de seguridad y represión fracasan. El *copyleft*, o sea la licencia que permite que cada persona reciba una copia de una obra, la use, la modifique y la redistribuya, se multiplica por millones. Se hacen conferencias internacionales de *software* libre. En abril de 2007, EMI, una de las cuatro mayores discográficas multinacionales, eliminó la tecnología de gestión de derechos digitales (DMR, en inglés) y estableció un nuevo sistema de circulación libre de sus repertorios.

Gilberto Gil, pensando a la vez como músico creador y como ministro de Cultura de Brasil, sostiene que la discusión futura sobre derechos autorales debe «garantizar la remuneración de los autores y al mismo tiempo el acceso del público». Como tuvo que luchar siete años en los tribunales para recuperar los derechos de sus canciones, no se deja encandilar por quienes ocultan que los beneficios autorales, en nombre de los cuales se ataca la piratería, son cada vez más apropiados por «sus representantes corporativos». Considera a los *hackers* «una extensión contemporánea de la contracultura de hace cuarenta años». Y aun antes: «Cuando Edison registró las patentes del invento del cine en la costa este de Estados Unidos, los creadores que que-

rían escapar al monopolio tuvieron que emigrar a California; aquellos piratas fueron los fundadores de Hollywood » (Galilea, 2007: 32).

García Canclini, Néstor (2007). *Lectores, espectadores e internautas*, Buenos Aires: Gedisa.

Texto 2: **El azogue del rey**

Mientras busco unos documentos aparecen, traspapeladas, unas notas tomadas durante un viaje a la Amazonia: «La verdad en ciencia, necesariamente, cambia. La verdad en arte, aunque no necesariamente, cambia. La verdad revelada, necesariamente, no cambia». Al poco rato doy por bueno el texto que sigue para una exposición sobre arqueología submarina.

Las minas de mercurio de Almadén se conocen desde la época de los romanos, y desde entonces no han dejado de suministrar este sorprendente mineral, el único líquido, con el agua, a temperatura ambiente. Algunas de sus aplicaciones, como la de separar los metales preciosos en las minas, se conocen desde muy antiguo. Uno de los primeros expertos de esta técnica fue el español Álbaro Alonso Barba, autor de una excelente publicación científica, aparecida en 1640, cuya portada dice textualmente:

Arte de los Metales en que se enseña el verdadero beneficio de los de oro, y plata por açogue, el modo de fundirlos todos, y como se han de refinar, y apartar unos de otros. Compuesto por el licenciado Albaro Alonso Barba, natural de la villa de Lepe, en la Andaluzia, Cura en la Imperial de Potosí. De la Parroquia de S. Bernardo. Con privilegio. En Madrid. En la Imprenta del Reyno. Año MDCXXXX.

Ciertas verdades científicas tienen larga vigencia. Las recomendaciones esenciales de este manual aún sirven hoy en día para la extracción de oro y plata en la cuenca amazónica. Pero no siempre es así. El problema, desconocido entonces, está en su altísima toxicidad. Más de un siglo después del científico de Lepe incluso se atribuían virtudes curativas al mercurio.

Léase por ejemplo la crónica siguiente publicada en el libro *Aforismos de Cirujía* (Madrid, 1774):

«... al caerse del caballo se dio un golpe violento con el pomo de su espada cerca del ombligo; de momento su vivo dolor se calmó con tres o cuatro sangrías; pero más adelante tuvo vómito con dolores cólicos, y pasado un tiempo vomitaba ya materias estercorosas. Sospechándose un vólvulo, se le hizo tomar tres veces una onza de azogue (mercurio) y algunas balas de plomo. Desgraciadamente, a pesar de estos remedios, el enfermo falleció a los veinte días...».

Wagensberg, Jorge (1998). *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona: Tusquets.

Consignas

1. Analizar la escena argumentativa de cada uno de estos ensayos. Caracterizar al enunciador y al auditorio. Formular el problema argumentativo y la tesis que se busca establecer. Identificar los argumentos que sostienen las respectivas tesis.
2. Identificar en cada uno de estos textos los rasgos que caracterizan al ensayo breve.
3. Analizar los rasgos temáticos, estilísticos y estructurales de los ensayos de García Canclini y Wagensberg.
4. ¿En qué tradición ensayística (línea Montaigne o línea Bacon) se inscribe cada uno de estos textos? Justificar la respuesta con ejemplos textuales.

ACTIVIDAD 13

Escribir un ensayo breve sobre el tema *copyright/copyleft* para publicar en un periódico digital producido en el ámbito universitario. Para llevar adelante

este proyecto es aconsejable trazar un plan de trabajo que tenga en cuenta las siguientes tareas:

Planificación

- Buscar información sobre el tema de los derechos de autor y el movimiento *copyleft*. Una fuente accesible y muy rica en recursos sobre estas cuestiones es el sitio de la Fundación Vía Libre (www.vialibre.org.ar), una organización cuyos objetivos son, entre otros, "defender los derechos ciudadanos en entornos mediados por tecnologías de información y comunicación, y difundir el uso del software libre".
- Evaluar la situación de escritura. Buscar en Internet periódicos digitales universitarios para conocer las características comunicativas de la clase de medio en el que se publicará el ensayo. Trazar un perfil del público lector y de las características de la enunciación. Definir el problema que se planteará y la tesis que se busca establecer.
- Seleccionar la información recogida en la investigación. La tarea de selección y organización de la información acompaña la actividad de búsqueda, por eso es conveniente ir registrando pasajes significativos, comentarios, datos a medida que se despliega la tarea de lectura de las fuentes consultadas.
- Teniendo en cuenta el problema y la tesis que se plantearán en el ensayo, definir un plan de organización para los argumentos.

Puesta en texto

- Prestar atención a las características del género ensayo. Elegir un tono adecuado a la situación (al auditorio y al objetivo argumentativo) y a la posición del enunciador.

| BIBLIOGRAFÍA |

Bibliografía mencionada

- Adam, Jean-Michel (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adorno, Theodor (1962). "El ensayo como forma". En *Notas de literatura.* Barcelona: Ariel.
- Alvarado, Maite (1994). *Paratexto.* "Enciclopedia Semiológica". Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC-UBA.
- Aristóteles (2005). *Retórica.* Buenos Aires: EUDEBA.
- Bajtín, Mijail (1982). "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.
- Castells, Manuel (2001).*La Galaxia Internet.* Madrid: Areté.
- Flower, Linda y Hayes, John (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto* (vol.1). Buenos Aires: Lectura y vida.
- Genette, Gérard (1987). *Seuils.* Paris: Éditions du Seuil.
- Knapp, Mark (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno.* Barcelona: Paidós.
- Perelman, Chaïm (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación.* Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Piaget, Jean (1985). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Planeta-Agostini.
- Rest, Jaime (1991). *Conceptos de literatura moderna*. Buenos Aires: CEAL.
- Robrieux, Jean-Jacques (1993). *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation.* Paris: Dunod.

- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje,* 58, 43-64.
- Vandendorpe, Christian (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Colección "Lengua y estudios literarios". México: Fondo de Cultura Económica.
- Wallace, Catherine (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Zamudio, B. y Atorresi, A. (2000). *La explicación*. "Enciclopedia Semiológica". Buenos Aires: EUDEBA.

Bibliografía complementaria

- Adam, Jean-Michel y Revaz, Françoise (1996). "(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, Año III, Barcelona: Grao.
- Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia (1999). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio.* Buenos Aires: EUDEBA.
- Alvarado, Maite (coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Barthes, Roland (1982). *Investigaciones retóricas. La antigua retórica.* Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Ducrot, Oswald (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Eco, Umberto (1986). *La estrategia de la ilusión*. Buenos Aires: Ediciones Lumen/De la Flor.
- Flower, Linda (1993). *Problem-solving Strategies for Writing*. (Fourth edition). Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovitch College Publishers.

- García Negroni, M. M. (coord.), Pérgola, L. y M. Stern (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo.* Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Giordano, Alberto (2005). "Del ensayo". En *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing.* New York: Longman.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Millán, José Antonio (2005). *Perdón, imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente.* Buenos Aires: Editorial del Nuevo Extremo.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Madrid: Gredos.
- Plantin, Christian (1996). *L'argumentation*. "Collection Mémo". Paris: Seuil.
- Rest, Jaime (1981). *El cuarto en el recoveco*. Buenos Aires: CEAL.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de septiembre de 2016

Leer y escribir textos de Ciencias Sociales
Procesos y estrategias

¿Qué problemas comunes presenta la comunicación académica? ¿Qué herramientas nos permiten diagnosticarlos y generar hábitos para resolverlos? ¿Cómo encontrar la forma más eficaz de un texto académico? *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales. Procesos y estrategias* es un libro pensado para quienes inician su formación en el campo de las Ciencias Sociales. A partir de un breve recorrido teórico por los principales aportes de la retórica clásica, la teoría cognitiva de los procesos de composición, el análisis del discurso y la sociosemiótica bajtiniana, y de una serie de actividades para aplicar esos conocimientos, la autora se propone acompañar la transición entre la escuela secundaria y la universidad, donde el mayor desafío para los estudiantes será el de integrarse a una comunidad discursiva totalmente distinta, con prácticas, lenguajes y géneros no experimentados en la etapa previa. Aprender las nuevas reglas del juego será la llave para esta etapa, y a eso apunta este trabajo.

(serie cursos)





